

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Competencias del Perfil del Egresado de Psicología PUCP

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de
Licenciado en Psicología que presenta:

Silvana María Rizo Patrón De Bernardis

Asesor:

Juan Carlos Taxa Marcos

Lima, 2022

Resumen

El presente documento describe las actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil del egresado de la carrera de Psicología en la PUCP: diagnóstica, interviene y evalúa. Para la competencia diagnóstica, se considera la evaluación psicológica de una niña de 8 años, realizada desde el rol de practicante pre profesional en la Municipalidad de San Isidro. Esta se llevó a cabo en base al modelo teórico psicoanalítico y consistió en la realización de entrevistas con la consultante y sus padres, la aplicación de pruebas proyectivas, y la elaboración del informe psicológico. En cuanto a la competencia interviene, se presenta la intervención diseñada y ejecutada como parte del curso “Psicología y Desarrollo Integral”, con el objetivo de contribuir a que un grupo de estudiantes de tercero de secundaria afronten de manera eficiente las situaciones conflictivas entre los compañeros de aula. Para ello, se empleó como marco teórico el Modelo de Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986), que clasifica las estrategias para enfrentarse al estrés en tres grupos: orientadas al problema, orientadas a la emoción y evitativas. Finalmente, para la competencia evalúa, se aborda la medición de los objetivos de la intervención antes mencionada: que los estudiantes conozcan las estrategias de afrontamiento, puedan describir las que más emplean, comprendan de manera teórica y práctica la estrategia de “planificación” y sean capaces de emplearla en los conflictos con sus pares.

Palabras clave: competencias, evaluación psicológica, prácticas pre profesionales, diseño de intervención, diagnóstico

Abstract

This document describes the activities through which the competencies expected of a Psychology graduate from PUCP were developed: Diagnostic skills, Intervention skills and Evaluation skills. For the Diagnostic competence, the psychological evaluation of an 8 year old girl is considered, which was performed as part of an internship at San Isidro Municipality. This evaluation was made from a psychoanalytic approach, and included interviews with the patient and her parents, projective tests and the elaboration of a psychological report. Regarding the Intervention competence, we present the intervention that was designed and carried out as part of the “Psychology and Integral Development” class. The objective was to help students in their third year of high school to efficiently manage conflicts with their peers. This was conducted using Lazarus and Folkman theory of stress and coping (1986) that classifies coping strategies into three groups: problem focused, emotion focused and avoidance focused. Finally, for the Evaluation competence, we assessed this intervention’s goals: that students were able to apply the planning strategy when confronted with peer conflicts, that they learned about the different coping strategies and were capable of describing the ones they use the most, and that they understood the planning strategy in a theoretical and practical way.

Key words: competencies, psychological evaluation, internship, intervention design, diagnosis

Índice de Contenido

Resumen	2
Abstract.....	3
Competencia Diagnostica.....	5
Competencia Interviene.....	16
Competencia Evalúa.....	21
Conclusiones.....	26
Referencias	29
Apéndice A. Datos del Centro de Práctica Pre-Profesional	33
Apéndice B. Certificado de Finalización de Prácticas Pre-profesionales	34
Apéndice C. Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional	36
Apéndice D. Pruebas proyectivas.....	37
Test de Dibujo de la figura humana (DFH).....	37
Test de la familia de Corman.....	37
Test Casa Árbol Persona (HTP)	38
Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A).....	39
Apéndice E. Informe Psicológico.....	40
Entrevista semiestructurada directora.....	46
Entrevista semiestructurada subdirectora.....	48
Apéndice H. Juego de roles e integración teórica	64
Apéndice I. Diseño de la evaluación	65

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú

El presente documento da cuenta de las actividades que sustentan el desarrollo de las tres competencias específicas de la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Estas actividades fueron realizadas en el marco de las prácticas pre profesionales en la Municipalidad de San Isidro, y como parte del curso integrador Psicología y Desarrollo Integral (código 1PSG04). Las competencias consideradas en este reporte son: Diagnostica, Interviene y Evalúa. Para cada una, se presenta una breve descripción de la actividad, el marco teórico desde el cual fue desarrollada, y los aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia. Asimismo, se incluyen los aspectos éticos considerados en cada caso.

Competencia Diagnostica

Para la competencia diagnostica, se consideran las actividades llevadas a cabo como parte de la práctica preprofesional que se realizó en el área de Salud Humana de la Municipalidad de San Isidro (MSI) (véase Apéndices A, B y C). Una de las principales funciones desempeñadas desde el rol de practicante fue la realización de evaluaciones psicológicas individuales a usuarios de los servicios ofrecidos por el Consultorio Psicológico. Específicamente, el caso que plasma el desarrollo de esta competencia fue la evaluación realizada a una niña de 8 años, a quien en adelante se denomina María, la cual llegó a consulta derivada por la Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente (DEMUNA). Si bien las pautas del área de Psicología sugerían que la evaluación debía realizarse en cuatro o cinco sesiones, en este caso, el proceso se llevó a cabo en ocho sesiones, pues al tratarse de una menor de edad, cuyos padres tenían evidentes conflictos, las reuniones con ellos se realizaron por separado.

El proceso diagnóstico diseñado para María constó de los siguientes pasos:

1. Realizar una anamnesis de la consultante, que incluyó: identificación sociodemográfica, motivo de consulta, antecedentes familiares y personales, signos y síntomas (cómo está afectada su vida actual), historia psicosocial (experiencia escolar, eventos significativos).

2. Definir y aplicar las herramientas de evaluación a utilizar, en base a las características de la consultante y el motivo de consulta.
3. Identificar los recursos de la consultante, tanto internos (estado emocional, habilidades cognitivas e intelectuales, recursos emocionales, intereses, estrategias de afrontamiento de estrés y conflictos, entre otros) como externos (situación socioeconómica, red de soporte social y familiar, pertenencia al grupo de pares).
4. Realizar una presunción diagnóstica.

En base a los pasos establecidos en el diseño del diagnóstico, se seleccionaron las siguientes herramientas para el recojo de información, cuyo sustento se encuentra en la sección teórica más adelante:

- A. Entrevistas con ambos padres y la consultante
- B. Pruebas proyectivas gráficas (Test de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz, 1968; Test de la Familia de Luis Corman, 1961; y Casa-Árbol-Persona de John Buck, 1948) y Test de Apercepción Infantil (CAT) de Leopold Bellak, 1949
- C. Hora de Juego Diagnóstica, de Arminda Aberastury, 1962

Cada una de las técnicas aplicadas contribuyó con la obtención de información de diferentes aspectos del caso. Primero, en cuanto a las entrevistas, a través de ellas se obtuvo la siguiente información:

- Historia familiar: el padre y la madre estaban separados hacía 2 años, y esta última tenía una relación con el primo del padre (tío de María), lo cual, según manifestaba la niña, le generaba gran incomodidad. Asimismo, era una de las principales fuentes de conflicto entre sus figuras parentales. La madre solía ser bastante exigente con María en cuanto a su desempeño escolar, y en línea con ello, esperaba que la niña fuera disciplinada en la casa, siguiera las normas y horarios establecidos, y fuera obediente. Ella mencionaba que, “si bien algunas veces podía corregir a María de una forma dura o fría, esta era su manera de educarla”. El padre, por su parte, criticaba el estilo de crianza de la madre, y mencionaba que en ocasiones ella ejercía violencia física y psicológica hacia la niña, y deseaba que DEMUNA interviniera en ello. Él manifestaba estar preocupado por el bienestar psicológico y emocional de su hija, y comentaba que no se sentía cómodo con la presencia de su primo en la casa de la niña, ni con su involucramiento en ciertos aspectos de su vida. Por ejemplo, manifestaba estar en desacuerdo con que su primo asistiera a los eventos escolares de María, o que la llevara a ciertas actividades después del colegio.

- Psicosocial: en este aspecto, se encontró que María era una niña que contaba con habilidades sociales, aunque en ciertas situaciones tenía ciertas dificultades para conectar íntimamente con otras personas. En ese sentido, experimentaba sensaciones de soledad interior, y de falta de entendimiento por parte de otros, razón por la cual parecía recurrir a amigos imaginarios, libros y juegos, y solía refugiarse en sus fantasías, posiblemente como una forma de protegerse del dolor de la realidad.

-Recursos: María contaba con una serie de recursos que la ayudaban a desenvolverse en distintos ámbitos de su vida. Así, era capaz de concentrarse de manera sostenida en las tareas asignadas a lo largo de las sesiones. De igual forma, disponía de una capacidad de introspección superior a lo esperado para su edad, gracias a lo cual era capaz de identificar y procesar las emociones que experimentaba, tanto positivas como negativas. Asimismo, era una niña optimista, lo cual le servía como herramienta para afrontar situaciones difíciles. En cuanto a su red de soporte social, María tenía un vínculo cercano con ambos padres, y también con sus abuelos maternos, con los cuales vivía parte del año, y quienes la cuidaban y acompañaban. Finalmente, tenía dos medios hermanos mayores, con los cuales mantenía una relación bastante cercana.

Segundo, por medio de la Hora de Juego Diagnóstica, se pudo apreciar que María era una niña desenvuelta, capaz de confiar en otras personas y de comprometerse con las actividades propuestas. Se pudo observar en ella una gran preocupación por su situación familiar, y una necesidad significativa de pasar más tiempo con su padre, a quien decía extrañar mucho. Asimismo, en las diversas interacciones con ella se evidenció que la división de su familia era un tema que tenía bastante presente y que le ocasionaba dolor, ante lo cual solía refugiarse en su mundo interior.

Tercero, las pruebas proyectivas permitieron recoger información relevante y valiosa (véase Apéndice D). Por un lado, en el Test de la Figura Humana se observaron indicadores de una posible ansiedad en el aspecto social, dificultades para conectar con el mundo exterior y sensaciones de culpa. María dibujaba a sus compañeras de colegio y también a sus amigos imaginarios, lo que podría haber denotado un deseo de compañía, y sentimientos de soledad. Por otro lado, en el Test de la Familia y la de Casa-Árbol-Persona, se evidenció la existencia de un gran dolor por la separación de sus padres y un fuerte deseo de que estuvieran juntos nuevamente. Entre los resultados de dichas herramientas, se observó que el conflicto, el castigo y la

reconciliación eran temas recurrentes para ella, y también la importancia de pedir disculpas y "hacer las cosas bien".

Finalmente, el Test de Apercepción Infantil (CAT-A), permitió recoger información acerca de ciertas problemáticas recurrentes para María, tales como la presencia de conflictos interpersonales y su resolución por medio de la reconciliación entre las partes. También se observó que, en su comprensión de los demás, existía una distinción entre ciertas personas agresoras, y otras defensoras, las cuales en ocasiones ayudan a que personas en conflicto puedan reconciliarse. Asimismo, entre sus ansiedades más recurrentes se encontraba la pobreza, el miedo al castigo y al abandono, y la soledad. Finalmente, como principales defensas frente al conflicto y a los temores, figuraba un refugio en la fantasía, así como la tendencia a culparse a sí misma para justificar al agresor.

Situación a mejorar

Las actividades descritas anteriormente se realizaron como respuesta al requerimiento realizado por la DEMUNA, la cual derivó el caso al Consultorio Psicológico para que se realizara una evaluación emocional de la niña, debido a una serie de conflictos en su entorno familiar. Los padres de María habían realizado un proceso de conciliación en la DEMUNA, y el padre había acudido nuevamente a dicha institución pues, como se mencionó, estaba preocupado por su hija, ya que percibía que la madre ejercía violencia psicológica y física contra ella. La madre, por su parte, había realizado un reclamo en DEMUNA, pues sostenía que el padre no estaba respetando el régimen de visitas establecido en la conciliación. Además, manifestó en la primera sesión que María llegaba a consulta por recomendación del colegio, pues habían notado que se distraía demasiado en clase, y que solía inhibirse ante situaciones de conflicto con sus pares. María, por su parte, expresaba estar al tanto de las observaciones de su escuela, y comentaba que deseaba mejorar este aspecto. Ante este conjunto de situaciones, la DEMUNA solicitó una evaluación psicológica de María, como parte del proceso de investigación del caso.

Adicionalmente a todo lo anterior, a partir de las entrevistas realizadas a los tres miembros de la familia, se evidenció que existían conflictos marcados entre ambos padres, los cuales tenían un aparente deseo de ser validados y reafirmados en su posición. En base a todo lo mencionado, se planteó como objetivo realizar una evaluación de la consultante, determinar aspectos de riesgo y entregar un informe psicológico a la DEMUNA al finalizar el proceso.

Reseña teórica

La evaluación psicológica de María se realizó en el marco del modelo teórico psicoanalítico, según el cual se seleccionaron las herramientas empleadas. La evaluación psicológica busca describir y conceptualizar un evento psicológico con el objetivo de llegar a una explicación sobre el mismo, y constituye un punto de partida para tomar decisiones de intervención (Gómez Ramírez, 2017). Específicamente, la evaluación psicoanalítica infantil se sustenta en la noción de que los niños son sujetos diferentes a los adultos, con sus propios principios del desarrollo, y se basa en distintas variables, conceptos y supuestos propios de este modelo teórico (Moreno, 2001). Así, este enfoque teórico plantea el estudio del mundo interior de los sujetos según su estructura psíquica y mecanismos de defensa, y pone especial énfasis en el vínculo del infante con sus padres, pues considera que tiene un impacto significativo sobre su psique y sus vínculos a lo largo de su vida (Cabral, 2009). Los instrumentos de evaluación utilizados en este caso fueron la entrevista y ciertas pruebas proyectivas.

En primer lugar, la entrevista fue utilizada de manera transversal en el proceso de evaluación de María, y fue una herramienta primordial para la comprensión y toma de decisiones durante el mismo. La entrevista es esencialmente una interacción entre al menos dos individuos, en la cual el clínico tiene una meta determinada que guía la conversación (Phares, 2003). Las entrevistas se incorporaron como un elemento fundamental del proceso por diversas razones. Por un lado, las entrevistas facilitaron el desarrollo del *rappor*t con la evaluada, fundamental para facilitar la expresión libre de la niña y también para una correcta utilización de las demás pruebas. Tanto para las proyectivas gráficas como para la hora de juego diagnóstica, fue importante que la evaluada pueda sentirse cómoda, de manera que pudiera desempeñarse adecuadamente. Por otro lado, permitieron también generar un vínculo de confianza entre los padres y la evaluadora, que promovió un clima de honestidad en todo momento. Esto fue beneficioso para poder recoger la información más completa y fidedigna posible, algo crucial al trabajar con menores de edad que en ocasiones no cuentan con la capacidad de entender plenamente y explicar aspectos de su realidad, debido al nivel de desarrollo propio de su edad.

En segundo lugar, para evaluar a María se emplearon ciertas pruebas proyectivas, ya que en el caso de los niños, los dibujos les facilitan la comunicación de contenidos que no son capaces de verbalizar, tanto por sus aptitudes de comunicación como por lo conflictivos que les resultan, en ese sentido, son una vía de expresión de sus temores y fantasías, así como un medio para

canalizar emociones e impulsos reprimidos (Hammer, 2016). Estos instrumentos tienen como objetivo investigar de una manera metódica y estandarizada la personalidad individual como constitución orgánica (Mirotti y Liendo, 2008). Asimismo, según ciertos autores, el objetivo principal de las pruebas proyectivas es aproximarse al mundo inconsciente del individuo y sus conflictos, explorando no solamente la conducta observable, sino también sus motivaciones, medios y fines (Maganto y Garaigordobil, 2009). Este conjunto de pruebas psicológicas se basa en la premisa de que la persona es un todo integrado, y la personalidad se encuentra en constante movimiento, en búsqueda de la adaptación al mundo interno y externo del individuo (Mirotti y Liendo, 2008).

Las técnicas mencionadas emplean estímulos ambiguos y poco estructurados que se le presentan al evaluado y cobran significado en base a su propia idiosincrasia y organización interna. De esta manera, el sujeto responde a sus propias representaciones con alguna forma de acción que revela aspectos de su personalidad, proyectando así su forma de ver el mundo, patrones, emociones y actitudes (Vives, 2016). Para el caso en cuestión se emplearon cuatro instrumentos de evaluación proyectivos. Tres de ellos emplean el dibujo como medio expresivo, el cual es una forma de comunicación capaz de movilizar aspectos primitivos de la personalidad y elementos inconscientes de la psique (Hammer, 2016).

El primero de los tests gráficos aplicados fue el de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz (Koppitz, 1968, como se citó en Koppitz, 1995), cuya finalidad es explorar la madurez intelectual y también la estructura afectiva del evaluado (Barros y Ison, 2002). Este test se empleó para poder identificar las emociones negativas que podría haber estado experimentando María en ese momento, así como su forma de relacionarse con el mundo exterior. El segundo fue el Test de la Familia de Luis Corman (1961), el cual permite explorar la adaptación del individuo a su entorno familiar, su posicionamiento dentro del grupo, así como los conflictos, rivalidades e identificaciones con los demás miembros (Corman, 1961). Dado que buena parte del motivo de consulta se vinculaba con la dinámica familiar, esta prueba resultó particularmente pertinente en este caso, pues podía facilitar una mejor comprensión del vínculo de la niña con sus padres y también la relación entre ellos.

Por último, se administró la prueba Casa-Árbol-Persona de John Buck (Buck, 1948, como se citó en Buck, 2008), la cual facilita la comprensión de las representaciones internas que tiene el niño acerca de sí mismo y su entorno, así como sus elementos más importantes. Esta prueba se

incorporó para poder profundizar en la experiencia subjetiva de María acerca de la separación de sus padres y su situación familiar del momento. Como complemento a estas tres pruebas gráficas, se incluyó el Test de Apercepción Infantil de Bellak (CAT-A) (1949), cuyo objetivo es comprender la relación del niño con figuras importantes y sus pulsiones, a través de la construcción de historias en base a láminas que muestran figuras de animales en distintas situaciones. Este instrumento se eligió pues María era una niña que mostraba bastante fluidez verbal y una gran capacidad imaginativa, en ese sentido, resultaba un medio acorde para que ella pudiera expresar sus contenidos psíquicos. Asimismo, según la teoría, la utilización de figuras de animales facilita que los niños puedan identificarse con las distintas situaciones planteadas en las láminas (Bellak & Bellak, 1949).

Adicionalmente, se utilizó la Hora de Juego Diagnóstica, la cual emplea el juego como un medio en el cual el niño proyecta su personalidad, emociones, fantasías y conflictos internos (Aberastury, 1962). De acuerdo con Bleichmar (2005, como se cita en Krauth, 2012), el juego empleado como herramienta de evaluación contribuye con la estimación del desarrollo intelectual y emocional del niño, y la observación de sus maneras para vincularse con los demás. Esta herramienta se eligió, en primer lugar pues formaba parte del protocolo de evaluación del centro de prácticas, y en segundo lugar pues el juego facilita la expresión indirecta/simbólica de experiencias traumáticas, como son las agresiones físicas y psicológicas, de las cuales se presumía su existencia en el caso de María.

Por otra parte, un elemento interesante para la comprensión del caso de María es la presencia de amigos imaginarios, los cuales Hamra define como una fantasía que puede aparecer alrededor de los dos años o en la etapa de latencia, que a su entender cumple un rol de Yo auxiliar, y ayuda a restaurar el equilibrio interno ante la presencia de conflictos, evitando la formación de síntomas (Katz, 2011). De manera alternativa, Donald Winnicott, relaciona los amigos imaginarios con la capacidad de integración del niño y los concibe como representaciones de partes primitivas del *self* (1945, como se cita en Rucker, 1981). Asimismo, los comprende como una defensa contra la desintegración, que facilita el manejo de ansiedades infantiles asociadas con el desarrollo de un sentido integrado del *self* (Winnicott, 1945, como se cita en Rucker, 1981).

Respecto a la situación de violencia experimentada por esta niña, en la literatura psicoanalítica se encuentran ciertas teorías que abordan sus consecuencias. Por ejemplo, Galdston (1975, como se cita en Tuohy, 1987) menciona que los padres violentos en muchos casos perciben

a sus hijos como reflejos de demonios psíquicos propios y proyectan en ellos sus ansiedades. Ante ello, muchas veces los niños responden con una tendencia a proteger a quienes los violentan, actitud universalmente humana, que para autores como Colson (1982), se tornaría patológica cuando se despliega aun a costa de afectar la propia integridad.

En línea con lo anterior, las observaciones de Green (1983, como se cita en Tuohy, 1987) indican que los niños típicamente niegan la malevolencia de sus padres y desplazan las emociones asociadas hacia sí mismos u otras personas, protegiendo así su imagen interna de los “buenos padres”. Esta disociación de la imagen parental viene acompañada de una escisión interna del niño, entre un componente “bueno” y otro “malo” de su *Self*, lo cual le otorga una sensación ilusoria de control: “si el padre lo odia por ser malo, entonces puede obtener su amor siendo bueno”. Al mismo tiempo, sentirse “malo” puede ser un intento del niño violentado para manejar la ansiedad abrumadora asociada con el maltrato, por medio de la repetición del trauma, expresando así de forma activa algo que antes se experimentaba pasivamente y con indefensión (Green, 1983, como se cita en Tuohy, 1987).

Solución Planteada

Luego de haber culminado el proceso de evaluación de María, se elaboró un informe psicológico, el cual se entregó directamente a la DEMUNA para ser empleado en su proceso de toma de decisiones respecto al caso (véase Apéndice E). Las conclusiones y recomendaciones formuladas e incorporadas en dicho documento se presentan a continuación.

La evaluada demuestra una serie de características individuales que representan recursos para afrontar situaciones adversas y potenciar su desarrollo personal. En primer lugar, cuenta con la capacidad para reconocer sus propias emociones, tanto positivas como negativas, y se permite expresarlas de maneras adaptativas. En segundo lugar, cuenta con habilidades cognitivas adecuadas para su edad, las cuales le permiten desenvolverse en lo académico y ser consciente de los sucesos que ocurren a su alrededor. En tercer lugar, presenta un alto nivel de optimismo, y es capaz de enfocarse en los aspectos positivos de la realidad, lo cual es beneficioso para ella. Asimismo, muestra un deseo de superación personal, así como ganas de sentirse contenta y tranquila. Finalmente, en el plano interpersonal, dispone de habilidades sociales que le permiten desenvolverse en la interacción con otras personas.

En cuanto a los aspectos por mejorar, María presenta un cierto grado de inseguridad y baja autoestima, que se manifiestan en temores al interactuar con sus compañeras y en sentimientos de culpabilidad. Si bien cuenta con habilidades sociales, le teme al rechazo y a las burlas de los demás, y opta por aislarse. En consecuencia, presenta actualmente una sensación de soledad, así como una necesidad de afecto y compañía.

En línea con lo anterior, la evaluada parece estar siendo afectada por las complejidades de su situación familiar. Por una parte, experimenta preocupación hacia los castigos y miedo al rechazo, lo cual podría estar desencadenando la inseguridad frente a la interacción con sus pares. También se observa una tendencia a reprocharse por los errores que cree haber cometido, la cual reforzaría los sentimientos de culpabilidad antes mencionados. Dicha tendencia se podría entender como una búsqueda de cierto control de la situación tal como plantea Green (1983, como se cita en Tuohy, 1987), pues al asumir que las agresiones surgen porque se comporta “mal”, surgiría en ella la creencia de que si se comporta “bien” es posible obtener el afecto de su madre, y de los otros en general.

Por otra parte, se observan evidencias de que María se encuentra atravesando un proceso de duelo, tanto por la separación de sus padres, como por la ausencia de su papá en su día a día. Asimismo, no se encuentra a gusto con la convivencia con su tío.

De igual manera, parece estar experimentando un alto nivel de angustia, posiblemente asociada a la separación de sus padres y las dificultades de su situación familiar actual. Esto se puede observar en su temor a crecer, así como en su tendencia a refugiarse en sus propias fantasías, tendencia que funcionaría como una estrategia para protegerse de las adversidades de su realidad. En ese sentido, siguiendo las ideas de Winnicott (1945, como se cita en Rucker, 1981) sus vínculos con los amigos imaginarios podrían entenderse como el resultado de un mecanismo dirigido a manejar sus angustias, el cual la ayudaría a preservar un sentido integrado de su self y a lidiar con el conflicto interno ocasionado por las particularidades de su situación familiar actual, caracterizada por la violencia y la separación. Finalmente, dado que durante las sesiones con María no se observaron dificultades en su concentración, es posible que la aceptación que expresa sobre una problemática en torno a su concentración, responda a la presencia de sentimientos de culpa mencionados en líneas previas, o que, en último caso, las distracciones sean una estrategia para obtener una mayor atención de parte de sus padres.

Al realizar la devolución con los padres, lo cual se realizó por separado, ambos se mostraron abiertos a escuchar los resultados y las recomendaciones. En ambos casos, expresaron sus críticas y descontento hacia el otro, lo cual refleja cómo el conflicto entre ellos puede estar interfiriendo en la crianza de María. Las preocupaciones de su madre giraron en torno a su desempeño académico y disciplina, mientras que las de su padre fueron respecto a su bienestar emocional. Al plantearles la importancia de mejorar el clima entre ambos, el padre de María se mostró más dispuesto a trabajar en ello que su madre.

A partir de todo lo mencionado, se considera que la menor se encuentra en una situación de vulnerabilidad, y ante ello, se recomienda que los padres prioricen el bienestar de María frente a los conflictos existentes entre ellos, evitando de esta manera que dichos conflictos afecten a su hija y la relación que cada uno de ellos tiene con ella. Esto es especialmente importante en el caso de su madre, quien se mostró más reacia a ello durante la evaluación.

Asimismo, se sugiere que María pueda pasar más tiempo con su papá, específicamente, en las tardes de la semana, en línea con lo indicado en la conciliación. Ello podría ser conveniente en este momento, dado que sus abuelos maternos no se encuentran, y esto le permitiría a la madre de María tener más tiempo para su trabajo. Así también, se recomienda que la menor pueda tener cierta distancia de su tío, para que pueda asimilar gradualmente su presencia y desarrollar un vínculo saludable con él.

Por otro lado, se considera importante que María refuerce sus vínculos con sus compañeras del colegio, de manera que se fortalezca su red de soporte y su sentimiento de pertenencia social, y al mismo tiempo, se mitiguen sus sentimientos de soledad. En línea con ello, se sugiere que tenga tiempo libre durante la semana para relajarse, jugar y realizar manualidades, dado que es una forma en la cual ella puede procesar las emociones que está experimentando actualmente.

Finalmente, se recomienda que siga asistiendo al acompañamiento terapéutico, de manera que pueda seguir elaborando y resignificando los contenidos que han podido ser identificados a través del proceso de evaluación.

Principales resultados de aprendizaje

Primero, al tratarse de una evaluación en un contexto de conflicto familiar y solicitada por una institución como DEMUNA, los aspectos éticos jugaron un rol fundamental. Así, fue muy

importante procurar centrarse en todo momento en María, colocando en un segundo plano las demandas e intereses de la institución y de sus padres que pudiesen interferir con ello. Ahora bien, ciertas acciones tomadas por la DEMUNA pusieron esto en riesgo, por ejemplo, antes de iniciar la evaluación, los representantes de este organismo se acercaron al Servicio de Psicología para compartir sus perspectivas y opiniones acerca del caso, lo cual pudo haber sesgado el proceso. Este se identificó como un aspecto por mejorar muy importante para la institución, ya que es imprescindible que el Servicio de Psicología pueda evaluar los casos como este con la mínima influencia de las partes involucradas.

Segundo, la realización de la anamnesis de la consultante implicó ciertos desafíos. Quizá por tratarse de un caso derivado por DEMUNA, y no una evaluación solicitada por iniciativa de los padres, ellos no siempre mostraron total apertura y voluntad para colaborar con el proceso. En consecuencia, en ocasiones se encontraban contradicciones en las versiones que cada uno de ellos brindaba, lo cual dificultaba la comprensión del caso, y al mismo tiempo, trajo un valioso aprendizaje al tener que explorar las dinámicas familiares precisamente a través de estas incongruencias. Más aun, considero que esto ayudó a entender mejor la vivencia particular de María ante la constante disparidad de opiniones entre sus padres, y dimensionar el sufrimiento que esto le traía, considerando que era una niña aún, sin la capacidad de un adulto para comprender y procesar una situación como esa.

Tercero, fue de vital importancia establecer *rapport* en el trabajo clínico, ya que gracias a que la niña pudo sentirse cómoda y segura en el espacio de evaluación, fue posible conectar con ella, y comprenderla mejor. Si bien este es un aspecto fundamental para el trabajo con niños en general, tuvo una importancia particular en el caso de María, dada su historia familiar y los conflictos de sus padres, que posiblemente dificultaban su capacidad para confiar en los adultos.

Finalmente, fue muy enriquecedor para el proceso haber utilizado una variedad de herramientas de evaluación que se adaptaran al consultante. En este caso, fue beneficioso emplear las pruebas proyectivas seleccionadas, tanto las gráficas como el CAT-A y la Hora de Juego Diagnóstica. Estas fueron efectivas pues permitieron a María expresarse con fluidez y apertura, lo cual se podría haber dificultado si solo se hubiesen abordado verbalmente los temas a explorar, y no a través de mecanismos indirectos como la construcción de historias, el dibujo o los juegos, como se propone en algunas de las técnicas empleadas. Además, considero primordial tomar las herramientas utilizadas como un conjunto y analizar la información de manera integrada,

permitiendo así que las técnicas se complementen entre sí, para dar una visión total del caso abordado.

Competencia Interviene

Como parte de las actividades del curso integrador Psicología y Desarrollo Integral, se diseñó y ejecutó una intervención con la finalidad de contribuir con el desarrollo integral de una población determinada, en este caso, un grupo de estudiantes de tercero de secundaria de una escuela pública de Lima Metropolitana. Así, se desarrollaron ciertas actividades para que estos jóvenes pudiesen afrontar de manera eficiente las situaciones conflictivas que se presentaran entre los compañeros de aula.

La intervención se denominó “Aprendiendo a Relacionarnos con los Demás”, y se llevó a cabo en tres sesiones, cada una de las cuales se desarrolló siguiendo una misma estructura, compuesta por cuatro partes sucesivas: *introducción*, *actividad*, *debriefing* y *cierre*. En la introducción las interventoras se presentaban a los estudiantes, intercambiaban con ellos las expectativas para la sesión, y se recapitulaba en conjunto lo elaborado en el encuentro previo. En la actividad se realizaba la dinámica para esa sesión, por lo general un juego o ejercicio participativo, la cual se explicaba primero a los participantes, y luego se les acompañaba en el proceso. En el *debriefing* se presentaba una síntesis teórica de los conceptos desarrollados a través de la actividad, y se recogían y aclaraban las dudas y/o comentarios de los participantes al respecto. Por último, en el cierre se reflexionaba acerca de los principales aprendizajes obtenidos, y se les mencionaba rápidamente lo que trabajarían en la próxima sesión.

Situación a mejorar

Antes de implementar las actividades descritas, se realizó un diagnóstico con el fin de identificar y delimitar las necesidades de intervención en relación al desarrollo integral de la población objetivo. Para ello, por un lado se entrevistó a la directora y subdirectora de la escuela en cuestión, y por otro lado, se realizó un *focus group* con los 10 estudiantes del aula de tercero de secundaria (véase Apéndice F).

A partir de la información recopilada, se identificó que una de las principales problemáticas del grupo eran los conflictos entre pares. En relación con ello, se encontró la existencia de

subgrupos de alumnos, entre los cuales había conflictos asociados a la discriminación racial y a la competencia por el sexo opuesto, así como casos de bullying y cyberbullying, agresiones físicas y ataques verbales hacia familiares. Asimismo, se observó una percepción de escaso apoyo emocional entre los estudiantes.

Ante las situaciones mencionadas, la mayoría de adolescentes manifestó recurrir a la confrontación directa, a través de la violencia física y verbal. En contraste, unos pocos comentaron apoyarse emocionalmente en sus compañeros. Asimismo, otros reportaron que solían acudir a las autoridades del colegio, las cuales, a su entender, les brindaban poco soporte, frente a lo cual se sentían desalentados. Finalmente, ciertos participantes expresaron no sentirse afectados por estas situaciones, y tomarlas como bromas, aparentemente normalizando la violencia entre pares. En base a lo descrito, se desarrolló el programa de intervención llamado “Aprendiendo a relacionarnos con los demás”, para el cual se desarrollaron actividades acordes con las necesidades identificadas en el grupo en cuestión. La finalidad de dicho programa fue que los alumnos conocieran nuevas estrategias de resolución de conflictos, para que pudieran implementarlas ante eventuales situaciones conflictivas en el aula de clases, en especial la estrategia de planificación.

Reseña teórica

La intervención descrita se realizó tomando en cuenta diversos elementos teóricos. Por un lado, aquellos conceptos asociados con las particularidades que caracterizan a la etapa de la adolescencia, y por otro lado, elementos conceptuales relacionados con el estrés y las estrategias de afrontamiento empleadas para lidiar con ello.

La adolescencia es una etapa decisiva del desarrollo, caracterizada por cambios rápidos y significativos en relación con el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial, que preparan a la persona hacia la adultez (Gaete, 2015). Es un período complejo, en el cual la persona debe llevar a cabo tareas clave para su desarrollo integral, como la consolidación de la identidad, la autonomía, y la maduración en diversos aspectos (Gaete, 2015).

En el aspecto físico, ocurren cambios corporales y hormonales relacionados con la maduración sexual (Delgado, 2012; Sigelman y Rider, 2014). A nivel cerebral, el lóbulo prefrontal

se encuentra aún en desarrollo; así como las funciones de pensamiento, planificación, toma de decisiones y control de impulsos, las que no están consolidadas aún en esta etapa (Delgado, 2012).

En lo cognitivo, la principal evolución se asocia con el paso hacia el pensamiento abstracto, el cual, de acuerdo con la teoría de Piaget, se relaciona con la capacidad de imaginar, contemplar posibilidades y formular hipótesis (Radzik, Sherer y Neinstein, 2008; Sigelman y Rider, 2014). Simultáneamente, el adolescente continúa el desarrollo y la optimización de la metacognición, la cual permite ser consciente y reflexionar sobre los propios pensamientos (Hacker, Dunlosky y Graesser, 2009).

Con respecto al ámbito psicosocial, según Erikson (1968), el adolescente atraviesa por un proceso de búsqueda de identidad, en el cual se produce un distanciamiento de los padres y adultos en general, acompañado por una mayor cercanía con los pares.

Siguiendo esta línea, Douvan y Andelson (1966) han mencionado que los adolescentes buscan seguridad en sus vínculos sociales, y las relaciones entre pares se convierten en la principal fuente de apoyo social (Furman, 1997). No obstante, muchas veces ocurren tensiones en este ámbito, una problemática muy presente en esta etapa. El conflicto entre pares se define como la oposición mutua entre dos o más personas, que van desde desacuerdos menores, fácilmente solucionables, hasta discusiones mayores, difíciles de reconciliar, que pueden dejar secuelas a largo plazo (Noakes y Rinaldi, 2006).

Todo lo descrito anteriormente da cuenta de que la adolescencia es un período cargado de exigencias, las cuales pueden generar niveles significativos de estrés (Figuroa et al., 2005). Este último se define como la respuesta fisiológica, psicológica y conductual de una persona al intentar adaptarse a tensiones, tanto internas como externas (Cabrera, Fuertes y Plumed, 1994), y varía en cada persona, ya que depende de sus características, su contexto particular, y sobre todo, de su interpretación de la realidad (Vázquez, Crespo y Ring, 2000). Así, afecta al organismo, y puede ser manejado por medio del uso de ciertos recursos, los cuales conforman las estrategias de afrontamiento (Salanova, Grau y Martínez, 2005). En ese sentido, el afrontamiento es el conjunto de esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales, dirigidos a gestionar las exigencias estresantes, así como el malestar relacionado con ellas (Lazarus y Folkman, 1986).

Al respecto, Lazarus y Folkman (1986) plantean un Modelo de Afrontamiento que clasifica las estrategias para enfrentarse al estrés en tres grandes grupos: orientadas al problema, orientadas a la emoción y evitativas. Las orientadas al problema consisten en alterar o manipular la situación

que produce el estrés, para lo cual se analiza el entorno y las posibilidades de generar cambios en el mismo. En contraste, las de regulación emocional buscan cambiar la respuesta afectiva en uno mismo, modificando la forma en que se experimenta la situación. Las evitativas, por su parte, consisten en ignorar la situación.

Este tema ha sido estudiado en diferentes ámbitos, y para la presente intervención se emplearon las ocho estrategias concretas de afrontamiento planteadas por Lazarus y Folkman (1986): “planificación” y “confrontación”, las cuales son consideradas como estrategias de resolución de problemas; “autocontrol”, “distanciamiento”, “aceptación de la responsabilidad” y “reevaluación positiva”, consideradas como estrategias de regulación emocional; “escape-evitación”, considerada en el grupo de estrategias evitativas; y “búsqueda de apoyo social”, que puede considerarse tanto de resolución de problemas como de regulación emocional.

Solución Planteada

En la primera sesión, se llevó a cabo un juego de Trivia, en el cual se le presentó a cada participante un caso hipotético que plasmaba un conflicto entre pares en el contexto escolar. Ante ello, los estudiantes debieron elegir, según su perspectiva, la mejor manera de manejar la problemática, entre tres alternativas presentadas. En total, se plantearon 16 casos hipotéticos, con sus respectivas opciones de respuesta, cada una de las cuales representó una estrategia de afrontamiento distinta, en base al Modelo de Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986) (véase Apéndice G). Las interventoras registraron las respuestas de los participantes, y el tipo de estrategia correspondiente, y al finalizar la dinámica, se realizó una breve exposición teórica al respecto.

En la segunda sesión, se realizó una actividad denominada “La torre más alta”, para la cual se dividió a los estudiantes en dos grupos, y se les entregó materiales, como papeles, periódicos, lapiceros y cinta adhesiva para que, en conjunto, y utilizando dichos insumos, intentasen construir la torre más alta posible, en un período de tiempo determinado. Durante el desarrollo de la actividad, las interventoras se dedicaron a observar a los estudiantes, y al finalizar, se generó un espacio de reflexión a partir de la experiencia.

En la tercera y última sesión, se llevó a cabo una dinámica de juego de roles, para la cual se organizó a los estudiantes en 4 grupos, cada uno de los cuales fue asignado a una de las cuatro interventoras. Luego de ello, se les entregó una situación hipotética relacionada a la problemática de los conflictos entre pares, para que realicen un juego de roles, en la cual plasmen el conflicto y

la resolución del mismo. Al finalizar la actividad, se tuvo un momento de reflexión acerca de las estrategias de afrontamiento empleadas y de integración de los conocimientos aprendidos a lo largo de las sesiones (véase Apéndice H).

Principales resultados de aprendizaje

El trabajo con estos adolescentes fue bastante enriquecedor, pues se trata de una etapa vital muy compleja que implica determinados retos en la interacción con estos jóvenes. Uno de estos es la importancia de la motivación para lograr que participen de las actividades planteadas. Los estudiantes solían distraerse con facilidad, lo cual dificultaba su compromiso en las dinámicas, y para ello era crucial buscar actividades que les resultarían entretenidas e interesantes. Asimismo, las opiniones de sus pares cobran gran importancia en este momento de la vida, y ello puede afectar su capacidad de expresarse libremente en los espacios grupales. En ese sentido, fue crucial la observación de conducta para obtener información de manera complementaria.

En línea con lo anterior, fue muy importante generar vínculos de confianza entre los participantes y las interventoras, de manera que estos pudieran sentirse cómodos y libres al momento de realizar las tareas planteadas. En ese sentido, fue crucial asignar el tiempo suficiente para generar este clima, antes de iniciar con las actividades previstas. Para ello, fue fundamental que las interventoras mantengan una actitud empática en todo momento, para poder generar un clima de confianza en el cual llevar a cabo las actividades. De igual manera, fue conveniente investigar previamente aquello que les gusta y les interesa, para lograr una mayor afinidad y cercanía con ellos.

Asimismo, al realizar el diagnóstico previo, se hizo evidente el valor de recoger información de fuentes diversas, ya que cada uno de los actores involucrados tenía distintas perspectivas acerca de la realidad en la que coexisten. Así, fue de mucha utilidad conocer las opiniones de la directora, la subdirectora y los alumnos, pues al contrastar sus puntos de vista, fue posible una mejor comprensión de las problemáticas que prevalecen en el entorno escolar.

Finalmente, el aspecto ético cobró un rol sustancial a lo largo de esta intervención, por tratarse de menores de edad. Así, se procuró que la participación de los estudiantes fuera voluntaria en todo momento, se mantuvo la confidencialidad de sus datos personales, y las interventoras estuvieron muy atentas a cualquier situación de vulnerabilidad que pudiera surgir en los distintos momentos de trabajo. No obstante, se identifican puntos por mejorar en este aspecto. Por un lado,

no se conversó con los padres de familia antes de iniciar con las actividades, lo cual, por tratarse de menores de edad, debió haberse realizado. Es posible que el docente del curso se haya encargado de ello previamente, no obstante, considero que las interventoras debieron conversar con ellos para explicarles las actividades previstas una vez diseñadas. Incluso deberían haber firmado un consentimiento informado autorizando la participación de sus hijos, lo cual, como alumnos no tenemos constancia de que sucedió. Esto tendría que haberlo realizado la PUCP como institución, pues tanto la escuela como el aula fueron asignados a los estudiantes directamente a través del docente del curso. Por otro lado, no se entregó un asentimiento informado a los participantes, lo cual hubiera sido pertinente por tratarse de adolescentes, además del consentimiento de los padres.

Competencia Evalúa

De manera complementaria a la intervención “Aprendiendo a Relacionarnos con los Demás”, descrita en el desarrollo de la competencia previa, se diseñó una metodología de evaluación, para la cual se establecieron ciertos objetivos a alcanzar e indicadores para medirlos. Así, se planteó como objetivo general que el grupo de alumnos participantes emplee la estrategia de “planificación” en la resolución de los conflictos con sus pares. De igual manera, se plantearon dos objetivos específicos, el primero fue que los participantes conozcan teóricamente las estrategias afrontamiento, y esto les permita describir las que suelen emplear en situaciones de conflicto con sus pares; y el segundo que los alumnos comprendan de manera teórica y práctica la estrategia de "planificación".

Situación a mejorar

Para poder medir el cumplimiento de los objetivos planteados, se establecieron indicadores cuantitativos que fueron monitoreados conforme se llevaron a cabo las diversas actividades de la intervención. Asimismo, se crearon los instrumentos que fueron utilizados para medir dichos indicadores, y de esa manera, evaluar el cumplimiento de los objetivos.

Para el objetivo general, se estableció como indicador que 7 de 10 estudiantes cumplieran, al menos parcialmente, con los criterios establecidos en una rúbrica de evaluación, compuesta por cuatro criterios: identificación del problema, desarrollo de posibles soluciones, desarrollo de posibles consecuencias y acción elegida. Respecto al primer objetivo específico, el indicador fue

que 7 de 10 alumnos participaran activamente del juego de Trivia. Para poder medirlo, se utilizó una lista de chequeo con los nombres de cada estudiante, en la cual se registró su nivel de participación en la actividad. Para el segundo objetivo específico, se planteó como indicador que 7 de 10 alumnos obtuvieran un puntaje mínimo de 1 en el cuadro de respuestas sobre la estrategia de planificación, en el cual se registraba si 1 o 2 de los conceptos mencionados se relacionaron con la estrategia de planificación. Para mayor detalle, véase el Apéndice I.

Reseña teórica

La evaluación de la intervención se realizó dentro del marco del curso Psicología y Desarrollo Integral, cuyos lineamientos no requerían que la evaluación tuviera un sustento teórico específico. No obstante, considerando la importancia de medir los objetivos de la evaluación, se desarrolló una propuesta sustentada en la metodología del Sistema de Marco Lógico. (SML), la cual brinda herramientas para el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos (Larrea, 2011). Dentro del ciclo de gestión de proyectos planteado por este marco metodológico, la evaluación es la última etapa, en la cual se aprecian y valoran las acciones realizadas, con la finalidad de recoger y analizar la información de la forma más objetiva posible (Camacho et. al, 2001).

Para la evaluación, es importante establecer metas, que se traduzcan en indicadores objetivos, los cuales expresen de forma concreta lo que se quiere lograr con la intervención (Camacho et. al, 2001). Dichos indicadores deben ser prácticos, independientes de los objetivos, específicos y verificables objetivamente. Asimismo, es necesario establecer medios de verificación, los cuales indican la fuente de la cual el evaluador puede recoger data sobre el indicador durante el desarrollo del proyecto (BID, 2004).

Solución Planteada

Luego de culminar las actividades de la intervención, fue posible recoger y analizar los resultados obtenidos, a partir de la metodología de evaluación diseñada. En base a ello, se concluyó que los objetivos planteados no fueron alcanzados, tanto a nivel general como específico.

En cuanto al objetivo general de la intervención, se observó que 6 de 10 estudiantes obtuvieron un puntaje parcial en los criterios correspondientes, lo cual evidencia que no se cumplió

la meta propuesta. No obstante, los estudiantes fueron capaces de recordar lo trabajado, y compartir conceptos como la identificación del problema, alternativas posibles de solución y sus consecuencias. Asimismo, se observó en la última sesión que los alumnos mostraron una gran apertura, compartiendo más anécdotas y en mayor detalle que al inicio. En ese sentido, si bien formalmente no se cumplió con el objetivo general de la intervención, se puede considerar cierto grado de éxito en cuanto a la evolución de los estudiantes en el afrontamiento de conflictos entre pares.

Respecto al primer objetivo específico, se evidenció que solo 5 de 10 alumnos lograron participar activamente, lo cual no alcanzó la meta establecida. Durante la actividad de la Trivia se observó que la mayoría de los estudiantes optó por el estilo de afrontamiento enfocado en el problema para resolver las situaciones planteadas.

En cuanto al segundo objetivo específico, se observó que 6 de los 10 estudiantes alcanzaron el puntaje mínimo requerido, es decir, que mencionaron al menos una palabra que estuviera vinculada a la estrategia de “planificación”, por lo cual podemos afirmar que esta meta tampoco se cumplió. Se pudo percibir que la mayoría de los participantes manifestó palabras que estaban relacionadas al reconocimiento del problema y al último de los estadios de la planificación, que es brindar una solución a la problemática identificada.

Los resultados descritos ponen en evidencia que, según los indicadores cuantitativos, la mayoría de los participantes presentó un estilo de afrontamiento enfocado en el problema. No obstante, en lo recogido en los espacios de reflexión, se evidenció la preponderancia de un estilo de afrontamiento evitativo. Esta diferencia podría deberse a una necesidad de aprobación de los pares. Así, por ejemplo, en la actividad de la Trivia los estudiantes mostraron un afrontamiento enfocado en el problema, lo cual podría haber estado influenciado por las miradas o comentarios de los compañeros. En contraste, las discusiones grupales que se dieron en grupos pequeños, al ser espacios menos expuestos a juicios de pares, permitieron que se evidenciara el afrontamiento evitativo, el cual es menos deseable socialmente. Ello sería consistente con la importancia que tienen los pares en la adolescencia, no solo como referentes en la búsqueda de la identidad (Erikson, 1968), sino por la necesidad de aprobación y sentido de pertenencia (Douvan y Andelson, 1966).

Por otro lado, el estilo de afrontamiento evitativo manifestado por los participantes podría estar siendo reforzado por ciertas características del ambiente escolar. De acuerdo con el

diagnóstico, ante las situaciones de violencia y conflicto, las autoridades y docentes de la institución no brindan un soporte adecuado, pues según lo expresado por los alumnos, estos no toman acciones cuando los alumnos les informan acerca de las situaciones conflictivas sino que se limitan a escuchar. Asimismo, los alumnos los perciben como autoritarios y distantes, todo lo cual conforma factores de riesgo para la problemática en cuestión (Kornblit et al., 2008; Ortega y Del Rey, 2008; Valdés y Carlos, 2014). De igual manera, estos adolescentes podrían haber estado presentando un estilo de afrontamiento evitativo, al percibir que no cuentan con los recursos suficientes, como podría ser el apoyo social.

Asimismo, a nivel general, se observó que la comprensión y la aplicación de la estrategia de planificación en el grupo de participantes se encontraba en proceso. Esto podría explicarse por los cambios que ocurren en la adolescencia a nivel cerebral, específicamente, dado que el lóbulo prefrontal se encuentra aún en desarrollo y por ende no se llegan a consolidar las funciones superiores de pensamiento, toma de decisiones, control de impulsos y planificación (Delgado, 2012; Sigelman y Rider, 2014). Esta última función se vincularía directamente con la estrategia tratada en la intervención, la cual estaría aún en pleno desarrollo.

De igual forma, los adolescentes están en transición de una capacidad de pensamiento concreto al pensamiento abstracto e hipotético, por lo cual se les puede dificultar planificar y prevenir posibilidades antes de actuar, y sus consecuencias (Radzik, Sherer y Neinstein, 2008). Dado que estas facultades se encontraban en desarrollo en este grupo de estudiantes, a ritmos heterogéneos, tiene sentido que algunos participantes fueran capaces de aplicar mejor las estrategias de planificación, mientras que otros se encontraban en proceso de lograrlo.

Principales resultados de aprendizaje

A partir del proceso de evaluación realizado y de los resultados obtenidos, se desprenden diversos aprendizajes valiosos. Uno de ellos es que un tema tan amplio como las estrategias de afrontamiento debería ser abordado en una intervención más larga, ya que en este caso, tres sesiones fueron insuficientes para lograr resultados significativos, lo cual puede haber influido en que no se cumplieran los objetivos planteados. En ese sentido, hubiera sido pertinente tener una intervención con un mayor número de sesiones.

Asimismo, un mayor número de sesiones hubiera contribuido a facilitar el clima de confianza y favorecer que los estudiantes puedan expresarse con mayor libertad sobre un tema que

puede ser difícil de compartir. A lo largo de las sesiones se observó que el vínculo entre los estudiantes y las interventoras fue afianzándose, y en ese sentido, fue cada vez más fluido el intercambio de experiencias personales y conocimientos previos sobre los conflictos entre pares durante los espacios de reflexión.

Finalmente, el trabajo con los estudiantes me permitió conocer más de cerca ciertas características propias de esta etapa tan compleja. Por ejemplo, varios mostraron dificultades en su control de impulsos, al no ser capaces de guardar silencio y permanecer atentos en los momentos que lo requerían. Igualmente, se observaron ciertas dificultades en las dinámicas grupales en los momentos en que debían tomar decisiones en conjunto respecto a la tarea asignada.



Conclusiones

El presente documento pone en evidencia el desarrollo de las competencias específicas de la Licenciatura en Psicología PUCP a lo largo de las diversas actividades descritas. En cada caso fue posible integrar la puesta en práctica de las tres competencias con los conceptos de los marcos teóricos utilizados, buscando la coherencia entre ambos aspectos. Además, se incorporaron los cuidados éticos necesarios, tomando en consideración el desarrollo biológico, intelectual y socioemocional de los individuos con los cuales se trabajó en los distintos procesos mencionados.

Una de las principales fortalezas identificadas de manera transversal al desarrollo de las tres competencias fue el conocimiento teórico adquirido a lo largo de los cursos de la carrera. Este fue un recurso que permitió enmarcar los distintos procesos llevados a cabo en un sistema de conceptos coherente. Así, fue de vital importancia tener un entendimiento acerca de las etapas del desarrollo humano, los procesos cognitivos, la motivación y la afectividad, tanto para mi desempeño en las prácticas preprofesionales, como para las tareas del curso de Psicología y Desarrollo Integral. Bajo esta misma línea, otra fortaleza transversal fue la comprensión de la importancia de un proceder ético, fundamental para los psicólogos, cuya profesión implica trabajar directamente con individuos y por ende exige un manejo particularmente ético, por las posibles repercusiones de nuestro actuar.

En cuanto a la competencia diagnóstica, esta fue trabajada a lo largo de toda la experiencia de prácticas preprofesionales, pues al ser un servicio de atención psicológica individual, debía realizarse una evaluación psicológica integral para cada individuo al inicio del proceso de atención. Los resultados de dicha evaluación permitían tomar decisiones en torno a cada caso. Para ello, se diseñaba primero el procedimiento de evaluación, explicitando objetivos, herramientas a utilizar, tiempos y entregables. Si bien estos aspectos estaban preestablecidos por la metodología de la institución, se tenía cierta flexibilidad que permitía adaptarse a las particularidades de cada individuo.

Asimismo, esta competencia también se puso en práctica en la intervención realizada para el curso Psicología y Desarrollo Integral; así, antes de definir las actividades a realizar, se hizo un diagnóstico para identificar las necesidades en torno al desarrollo integral del grupo de estudiantes. Para proceder con ello, se establecieron objetivos, fuentes de recojo de información,

herramientas a emplear y tiempos requeridos. A partir de la información recolectada se redactó un reporte y en base al mismo se definieron los objetivos de la intervención y sus características.

Ambas experiencias me han permitido comprender el valor que tiene el diagnóstico en los distintos roles que puede desempeñar un psicólogo. Se trata de un punto de partida necesario para cualquier forma de intervención psicológica, sea individual o colectiva. El diagnóstico permite conocer el estado actual de las circunstancias, identificar recursos, fortalezas y debilidades, lo cual es necesario para establecer una forma de trabajo. Si bien esta es una etapa previa a la ejecución de actividades con la población objetivo, el proceso de diagnóstico en sí mismo tiene efectos sobre ellos, ya que implica una interacción con los individuos, y por ende puede sensibilizarlos, hacerlos tomar conciencia de ciertas situaciones, identificar puntos de mejora, entre otros. Por esa razón, es importante tomar en consideración los aspectos éticos que preserven el cuidado de los participantes. Asimismo, considero crucial la obtención de información de fuentes diversas, ya que conocer la realidad de ángulos distintos permite una mejor comprensión de la misma.

Por otra parte, la competencia interviene fue central en el curso de “Psicología y Desarrollo Integral”, y haber tenido la oportunidad de llevar a cabo actividades que impacten positivamente sobre un grupo de personas fue muy valioso para mí. Me fue posible poner en práctica diversas habilidades y competencias adquiridas durante la carrera, como la capacidad de pensar estratégicamente, estableciendo objetivos concretos e indicadores para poder medir la efectividad de lo implementado. Asimismo, fue necesario ejercer una capacidad de escucha, empatía y asertividad, a mí entender centrales en la labor de todo psicólogo. De igual forma, fue muy valiosa para mí la oportunidad de conocer de cerca el entorno educativo de una escuela pública, para entender mejor ciertos aspectos de la realidad nacional actual, tales como los recursos materiales limitados con los que cuentan, el nivel de involucramiento de las autoridades con los alumnos y la priorización de su bienestar, más allá de su desarrollo académico.

Considero que habría sido valioso que la intervención fuese de mayor envergadura, ya sea en cuanto al número de personas objetivo o a la duración de la misma, para poder consolidar las lecciones obtenidas, así como las capacidades y competencias desarrolladas. Asimismo, hubiera sido pertinente contar con un acompañamiento más cercano de parte de los docentes en cada etapa del proceso, en especial durante el desarrollo de las sesiones con los estudiantes. Identifico una oportunidad interesante en la posibilidad de ofrecer el curso a lo largo de dos semestres

consecutivos, para lograr una mayor amplitud en la elaboración del diagnóstico y en los resultados de las actividades realizadas.

En cuanto a la competencia evalúa, esta ha sido la menos desarrollada a nivel general. En la experiencia de prácticas pre profesionales no estuvo presente en ningún aspecto, mientras que en el curso de Psicología y Desarrollo Integral sí, aunque no se profundizó en este ámbito de la intervención realizada. Una vez culminadas las tres sesiones de actividades, se evaluó el impacto generado en los estudiantes, en este caso, su aprendizaje teórico y práctico de las estrategias de afrontamiento. Para ello, se empleó la metodología de Marco Lógico, lo cual me permitió profundizar mis conocimientos teóricos al respecto. El diseño de la evaluación se elaboró antes de llevar a cabo la intervención, se definieron los objetivos a alcanzar, especificando variables cuantitativas y cualitativas; se construyeron los indicadores que servirían para medir dichos objetivos; y finalmente, se prepararon las herramientas de recojo de información.

Respecto a esta competencia, hubiera sido provechoso evaluar no solamente los logros de los estudiantes, sino también la calidad de la intervención realizada, en términos de eficiencia de recursos empleados, satisfacción de los participantes y consideraciones éticas. Considero que estos aspectos son muy relevantes para la evaluación de cualquier proyecto o programa de intervención psicológica. De manera similar a lo planteado anteriormente, podría ser beneficioso que este curso también se dictara a lo largo de dos semestres, para poder profundizar más en esta competencia.

Como comentario final, habría sido conveniente conocer los criterios de elaboración del Trabajo de Suficiencia Profesional antes de la experiencia de prácticas preprofesionales y de los cursos integradores. De esa manera, hubiera podido conocer de antemano los logros de aprendizaje esperados, no solo para fines del presente documento, sino para potenciar mi perfil de egresada. Por último, considero que las diferentes experiencias de las que he participado como estudiante han contribuido desde diversos ángulos al desarrollo de las tres competencias específicas de la Licenciatura en Psicología PUCP. La capacidad de elaborar un diagnóstico, diseñar una intervención, ejecutarla y evaluar los resultados obtenidos es una cadena central para el trabajo psicológico en sus diversos ámbitos de aplicación. El proceso de elaboración de este documento ha sido también una gran fuente de aprendizaje, ya que me ha brindado la oportunidad de consolidar y sistematizar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de la carrera, y plasmar de manera concreta el valor agregado de esta Licenciatura.

Referencias

- Aberastury, A. (1962). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Paidós.
- Aberastury, A (1968). *El niño y sus juegos*. Paidós.
- Barros, M. & Ison, M. (2002). Conductas problemas infantiles: indicadores evolutivos y emocionales en el dibujo de la figura humana. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1-1), 279-298. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v36i1&2.417>
- Bellak, L., & Bellak, S. (1949). *Children's Apperception Test*. C.P.S. Co.
- Bellak, L. & Bellak, S. (1965). *CAT-A Test de apercepción infantil con figuras animales*. Paidós.
- Buck, J. (2008). *H-T-P, Manual y Guía de interpretación: Casa-Árbol-Persona, Técnica proyectiva de dibujo*. TEA Ediciones.
- Cabrales, J. (2009). *Marcos teóricos en psicología*. Universidad Autónoma España de Durango.
- Cabrera, F., Fuertes, J. & Plumed, C. (1994). *Enfermería Legal*. Libro del Año.
- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R. & Sainz, H. (2001). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. Fundación CIDEAL.
- Colson, D. (1982). Protectiveness in borderline states: A neglected object-relations paradigm. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 46 (4),305-320.
- Corman, L. (1961). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Presses Universitaires de France.
- Delgado, A. (2012). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 477-486.
- Douvan, E. & Adelson, J. (1966). *The Adolescent Experience*. John Wiley & Sons, Inc.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.

- Figueroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M., & Suedan, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 21(1), 66-72.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/27171>
- Furman, W., & Wehner, E. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective. *New directions for child and adolescent development*, (78), 21-36.
<https://doi.org/10.1002/cd.23219977804>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*. 86(6). 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gómez Ramírez, R del P. (2017). La evaluación psicológica infantil: metodología y aplicación de las técnicas proyectivas y psicométricas. *Poiésis*, (33), 104-118. <https://doi.org/10.21501/16920945.2500>
- Hacker, D., Dunlosky, J., & Graesser, A. (2009). *Handbook of metacognition in education*. Taylor & Francis.
- Hammer, E. (2016). *Tests proyectivos gráficos*. Paidós.
- Katz, I. (2011), *Revista de Psicoanálisis (Journal Of The Argentine Psychoanalytic Association)*. *The Psychoanalytic Quarterly*, LXXX(2), 529-553. <https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2011.tb00096.x>
- Koppitz, E. (1995). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Guadalupe.
- Kornblit, A., & Adaszko, D. (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos.
- Krauth, K. (2012). *El juego en la evaluación del desarrollo*. <https://studylib.es/doc/8848946/el-juego-en-la-evaluacion-del-desarrollo>

- Larrea, M. (2011). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitario bajo el enfoque del marco lógico*. <http://www.eumed.net/libros/2009/575>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Maganto, C. & Garaigordobil, M. (2009). El Diagnóstico Infantil desde la Expresión Gráfica: el Test de Dos Figuras Humanas. *Clínica y Salud*, 20(3), 237-248.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180613881005>
- Mirotti, M., & Liendo, P. (2008). *Introducción a las técnicas proyectivas*. Brujas.
- Moreno, A. (2001). Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. *Revista Psiquiátrica y Psicológica de Niños y Adolescentes*, 2(1), 23-40. <http://files.practica-de-psicologia-educativa.webnode.es/200000015-5632057cd3/INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACIÓN%20CLÍNICA%20EN%20NIÑOS%20Y%20ADOLESCENTES.pdf>
- Noakes, M. & Rinaldi, C. (2006). Age and gender differences in peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, (35), 881–891. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9088-8>
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2008). *La violencia escolar. Estrategias de prevención* (4ta ed.). Grao
- Phares, J. (2003). *Psicología clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión* (6ta ed). EDICIONES PARANINFO
- Radzik, M., Sherer, S. & Neinstein L. (2008). Psychosocial development in normal adolescents. En L. Neinstein, C. Gordon, D. Katzman, D. Rosen & E. Woods (Eds.). *Adolescent health care. A practical guide* (pp. 27-31). Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.

Rucker, N. (1981). Capacities for integration, oedipal ambivalence, and imaginary companions.

The American Journal of Psychoanalysis, 41(2), 129-137.

<https://doi.org/10.1007/BF01253717>

Salanova, M., Grau, R., & Martínez, I. (2005). Demandas laborales y conductas de

afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional, 17(3) *Revista*

Psicothema. <http://www.psicothema.com/pdf/3118.pdf>

Sigelman, C., & Rider, E. (2014). *Life-span human development*. Cengage Learning

Tuohy, A. (1987). Psychoanalytic Perspectives on Child Abuse. *Child and Adolescent Social*

Work, 4(1), pp.25-40.

Valdés, A., & Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el

clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología*

Latinoamericana, 32(3), 447-457. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>

Vázquez, C., Crespo, M., & Ring, J. (2000). Estrategias de afrontamiento. *Medición clínica de*

Psiquiatría y Psicología, pp. 425-431.

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2000-Estrategias%20de%20Afrontamiento.pdf

Vives, M. (2006). *Tests proyectivos: Aplicación al diagnóstico y tratamiento clínicos*. Edicions

Universitat Barcelona.

Apéndice A. Datos del Centro de Práctica Pre-Profesional

- a. Ubicación: San Isidro, Lima, Perú.
- b. Rubro/área del centro de práctica: Salud humana.
- c. Nombre y cargo/puesto del/la supervisor/a de práctica: Oscar Plasencia (de julio a diciembre 2019) y Susan Travezaño (de diciembre 2019 a marzo 2020), encargados del área de psicología.
- d. Periodo de la práctica: 15.07.2019 – 15.03.2020
- e. Competencias desarrolladas:
 - Competencias específicas:
 - Evaluación y diagnóstico descriptivo
 - Acompañamiento terapéutico
 - Participación en actividades relacionadas a la investigación.
 - Diseño e implementación de programas preventivo promocionales.
 - Competencias transversales:
 - Comunicación asertiva
 - Trabajo en equipo
 - Tolerancia a la frustración
 - Empatía
- f. Características del Centro de Práctica:
 - Población que atiende/Público objetivo: Atención psicológica a los vecinos de San Isidro y beneficiarios de otros distritos
 - Actividades que desarrolla: evaluaciones y acompañamiento psicológico, nutrición, consultorio médico.

Apéndice B. Certificado de Finalización de Prácticas Pre-profesionales

Figura 1

Constancia de finalización de práctica preprofesional



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

Constancia de Finalización de Práctica Pre Profesional

Nombre completo del/la alumno/a	Silvana Rizo Patrón De Bernardis	Fecha de emisión:	20/04/2020
		Fecha de inicio:	15/07/2019
Número de horas acumuladas	+560	Fecha de fin:	15/03/2020
Calificación (0-20)	20		

Funciones realizadas:

Silvana, ha desempeñado dos periodos académicos de prácticas en la Municipalidad de San Isidro, en funciones de entrevista, evaluación y acompañamiento psicoterapéutico, en casos derivados por el área de DEMUNA, además de prestar su presencia como psicóloga en algunas conciliaciones y reuniones con docentes. También ha realizado atenciones de consultas particulares, solicitados por los vecinos de San Isidro. Del mismo modo, ha brindado talleres de Gimnasia mental y crecimiento personal, dirigido a personas adultas mayores, en los centros de encuentro vecinal.

Apreciación cualitativa del desempeño:

En cuanto a su desempeño de formación profesional, ha mostrado actitud ética y compromiso con el bienestar de los usuarios, así como con la institución, manteniendo un espíritu proactivo. Silvana, ha mostrado, alto nivel de responsabilidad, compromiso y sensibilidad con los distintos casos clínicos que se le asignó. Además, ha contribuido satisfactoriamente en el desarrollo de los distintos talleres a programas sociales ofrecidos por la municipalidad. Es notable su interés de mejora constante en su desarrollo de aprendizaje como futuro psicoterapeuta, buscando información oportuna para la intervención en las supervisiones brindadas por la Municipalidad y la PUCP.

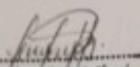
Sobre su desempeño técnico, ha mostrado destrezas resaltantes en el campo de clínico de la psicología, realizando evaluaciones, identificando los signos y síntomas, para obtener el diagnóstico oportuno en los pacientes, así mismo hace uso de los instrumentos psicológicos de forma correcta para apoyar en los resultados de las evaluaciones. Cabe mencionar que Silvana, ha exhibido su capacidad de empatía, sensibilidad y respeto al dolor ajeno, la habilidad para entablar una buena relación psicoterapéutica. También se percibe en ella, la intuición psicoterapéutica y su actitud calma, lo cual se reconocen como recursos ideales en el campo de la psicoterapia.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
Av. Universitaria 1801, San Miguel
Telf.: (51-1) 626 2000 anexo 4586
psicologia@pucp.edu.pe
www.pucp.edu.pe <http://facultad.pucp.edu.pe/psicologia/>

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Se resalta, que mantiene apertura para adquirir nuevos conocimientos en otras teorías psicoterapéuticas, sin embargo, su intervención mantiene la orientación psicodinámica, adapta la teoría a la experiencia de cada usuario, buscando la sanación psicoterapéutica.


Ψ Jacqueline S. Trujillo Huamani
Lic. en Psicología
C.Ps.P. 26413

Firma del/la supervisor/a del Centro de Prácticas

Apéndice C. Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional

<https://sites.google.com/pucp.pe/psg224-silvana-rizo-patron-201>



Apéndice D. Pruebas proyectivas

Figura 1

Test de Dibujo de la Figura Humana (DFH)

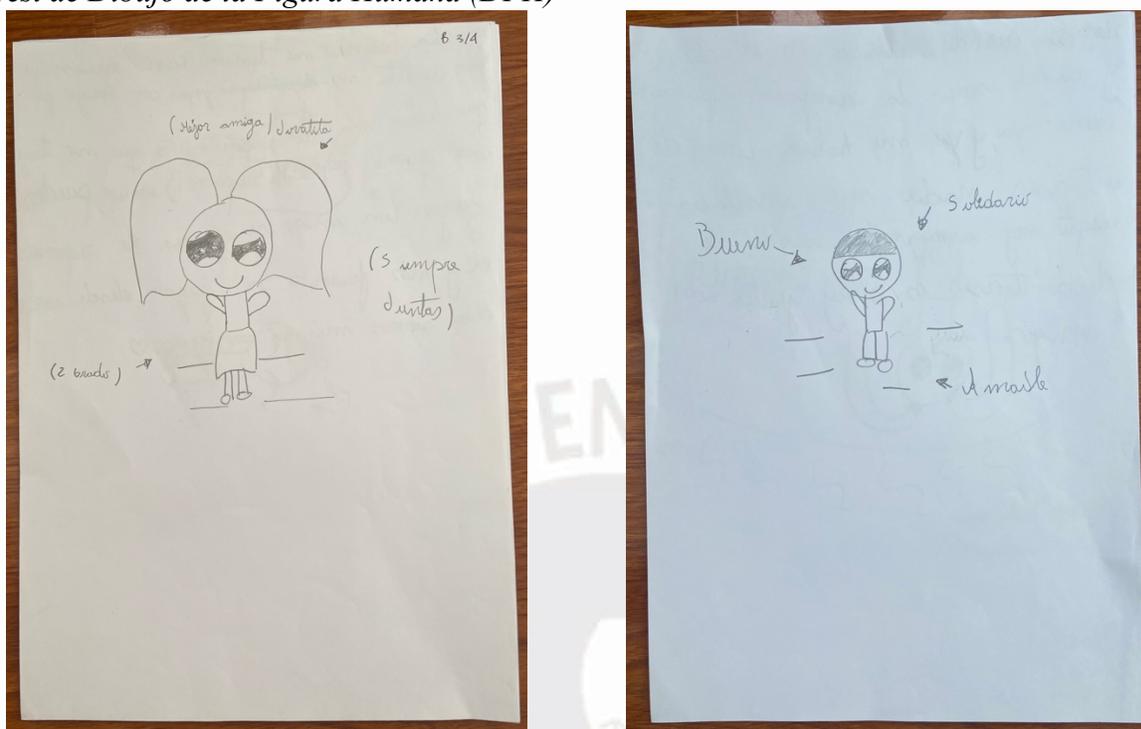


Figura 2

Test de la Familia de Corman



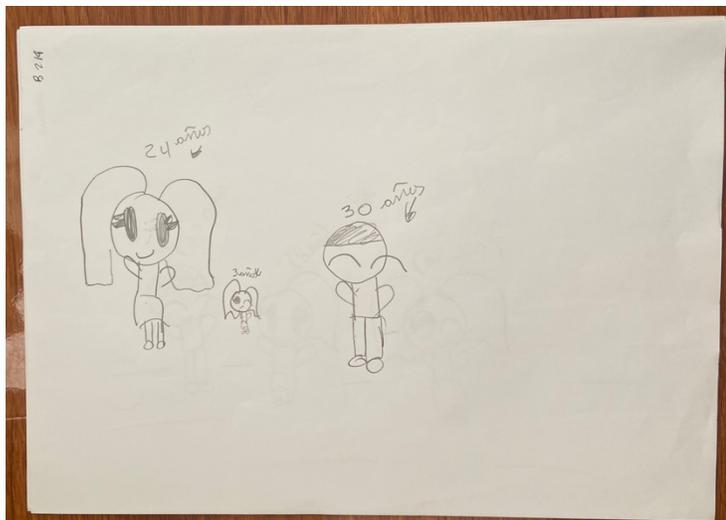
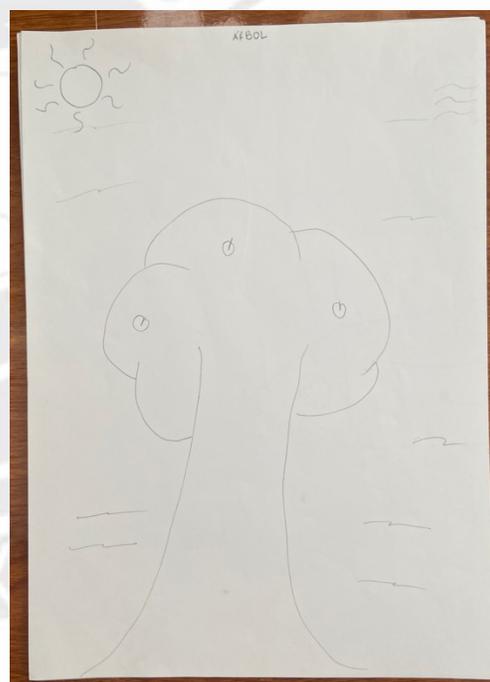
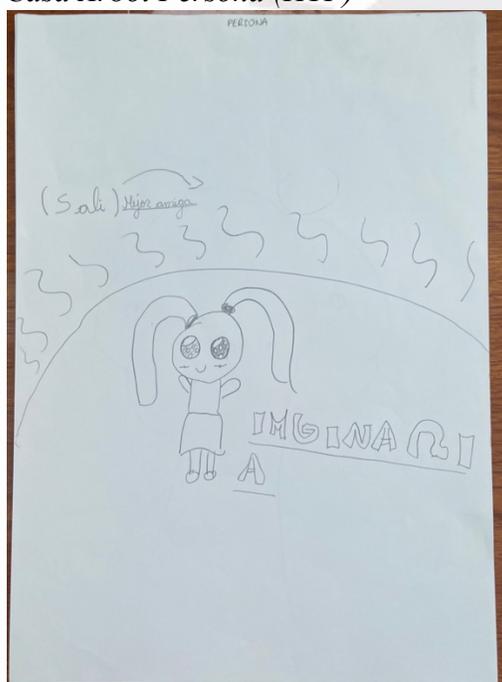
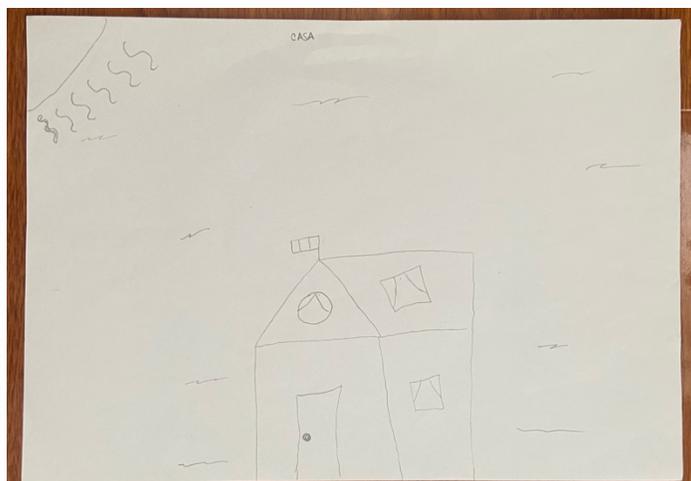


Figura 3
Test Casa Árbol Persona (HTP)





Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A)

1. Tema principal	Conflicto interpersonal que se resuelve porque se reconcilian.
2. Héroe principal	Buena adecuación. Maneja las circunstancias que se le presentan. Confronta. En algún punto ya no puede, y alguien lo defiende. Ayuda a reconciliar a otros.
3. Principales necesidades e impulsos del héroe	Es pobre.
4. Concepto del ambiente (del mundo)	-
5. Figuras vistas como	Hay un agresor y un defensor.
6. Conflictos significativos	Hay pobreza, hay un conflicto, miedo al castigo, al abandono.
7. Naturaleza de las ansiedades	Temor al castigo, al abandono, soledad.
8. Principales defensas contra conflictos y temores	Se refugia en la fantasía. Racionaliza culpándose a sí misma y justificando al agresor. Quisiera confrontar, no sé si realmente lo hace.
9. Adecuación del superyó que se manifiesta como “el castigo” por un “crimen”	Balanceado.
10. Integración del yo	Buena integración del yo.

Apéndice E. Informe Psicológico

I. DATOS DE FILIACIÓN

NOMBRE: “María

EDAD: 8 años y 8 meses

FECHA DE NACIMIENTO: noviembre de 2010

LUGAR DE NACIMIENTO: Lima

GRADO DE INSTRUCCIÓN: 4to de primaria

LUGAR DE RESIDENCIA: Lima, Perú

VIVE CON: Mamá, pareja de su mamá.

EVALUADOR

SUPERVISOR : Lic. Oscar Plasencia Ramos

TÉCNICAS: Observación de conducta, hora de juego, pruebas gráficas (Dibujo de la Figura Humana, Dibujo de la Familia y Casa-Árbol-Persona), y CAT.

FECHAS DE ENTREVISTA: 09, 16, 23 y 30 de julio; 06, 13, 20 y 27 de agosto; incluyendo sesiones con ambos padres, por separado.

II. MOTIVO DE CONSULTA

María asiste a consulta por solicitud de su madre, Mariana, quien refiere que su hija presenta problemas de concentración en el colegio, no presta atención de manera sostenida en las clases, y muchas veces no cumple con las actividades. Comenta que ella parece estar constantemente pensando en otras cosas, y que algunas veces la encuentran jugando con algún objeto debajo de la carpeta. Al respecto, refiere que se ha descartado un trastorno de déficit de atención, a través de un instituto certificado. De igual manera, indica que a María le falta trabajar la voluntad y la disciplina, ya que cuando no le provoca realizar alguna tarea, la deja incompleta.

Asimismo, comenta que en el colegio le han recomendado recibir apoyo psicológico porque su hija necesita trabajar sus relaciones interpersonales, pues “frente a dificultades o conflictos, ella no sabe salir de la situación”. No obstante, manifiesta que es una niña con carácter y amigüera. Ella se entera de lo que sucede en el colegio por medio de las madres de otras estudiantes, ya que María es bastante cerrada.

Por su parte, Juan, el padre, menciona que su hija ha llegado a consulta a partir de una queja que Mariana ha presentado en la DEMUNA con respecto al régimen de visitas. Concretamente, manifiesta que él va a ver a su hija a la puerta del colegio antes de que ingrese, y Mariana no está de acuerdo, por lo que recurrió a DEMUNA, donde ya han hecho un proceso de conciliación. Asimismo, expresa que el proceso de evaluación en el Peruano Japonés no se pudo culminar por razones económicas, y que recomendaron que María sí reciba terapia enfocada en desarrollar su capacidad de concentración, lo cual contradice lo indicado por Mariana.

Ya se cuenta con un expediente, N098-2019.

III. OBSERVACIÓN DE CONDUCTA

La evaluada asistió a las sesiones vestida con uniforme escolar, con una apariencia limpia y ordenada, y acorde con su edad cronológica. Se mostró en todo momento como una niña sociable, dulce y alegre. Asimismo, llegaba a tiempo a las sesiones, y expresó disposición para realizar todas las actividades propuestas por la evaluadora. De igual manera, presentó apertura para compartir sus pensamientos y sentimientos, y se mostró cómoda en el espacio.

IV. ANTECEDENTES

María no fue una hija planificada, de acuerdo con sus padres, Juan (65 años) y Mariana (40 años). No obstante, nació dentro del primer año de matrimonio. Según el padre, Mariana estuvo afectada por la noticia de su embarazo en un principio, pero luego lo aceptó. Ellos estuvieron casados por 8 años, y se separaron en el 2017, cuando su hija tenía casi 7 años. Durante sus primeros años, vivió con sus padres en casa de sus abuelos maternos, en una ciudad al norte de Lima. Luego, cuando María tenía 6 años y terminó inicial, se mudó con sus padres a un distrito dentro de Lima Metropolitana, debido a conflictos entre Juan y su suegro, y para que asista al colegio.

María tiene dos hermanos mayores, Martín, de 40 años, y Fabiola, de 36, de un matrimonio previo de Juan. Ella reporta llevarse bien con sus hermanos mayores, y también su papá, aunque este menciona que su hija mayor siente celos hacia María.

Respecto a su crianza, Mariana indica tener un estilo estricto, en línea con el que tuvo su papá con ella, aunque comenta que en comparación, ella es menos severa. Manifiesta nunca haber agredido físicamente a su hija, aunque a ella su padre sí se lo hiciera. No obstante, Juan comenta que Mariana tiene un temperamento fuerte, y que suele tener reacciones agresivas, tanto con su hija como con él. Comenta que en una oportunidad lo ha botado a él de la casa, y en otra, también a María. Según narra, en una oportunidad golpeó a su hija con una sandalia en la cabeza. Según su percepción, esto se relaciona con el estilo de crianza del padre de Mariana, el cual en ocasiones ha sido agresivo verbalmente con ella, al punto de llamarla con insultos. En cuanto a su estilo, Juan dice ser tolerante, y menos exigente con María.

En cuanto a su experiencia escolar, Mariana indica que María saca notas promedio en algunos cursos, y notas altas en otros, y que ella la impulsa a ser mejor. Tanto ella como Juan la ayudan a hacer sus tareas cuando están con ella. Juan es actualmente delegado general del aula de su hija. Ambos padres mencionan que su hija siempre ha sido sociable, con facilidad para hacer amigos.

De acuerdo con Mariana, a María le gusta mucho hacer manualidades, escribir cartas, y bailar. Ambos padres reportan que ha sido siempre una niña con mucha imaginación, y mundo interior, así como con capacidad para inventar sus propios juegos.

Juan asistió por primera vez a DEMUNA en el año 2017, dado que Mariana le pidió que se fuera de la casa, y amenazó con que, de no hacerlo, se llevaría a María y él no volvería a verla. Se le realizó una evaluación, tanto a él como a su hija, pero esta última fue inconclusa.

En cuanto a la dinámica familiar, actualmente María vive con su madre y su pareja, Ernesto, quien es primo hermano de Juan. Según lo que él reporta, Mariana inició una relación con él

durante el matrimonio. Mariana no ha brindado detalles sobre ello. Juan no tiene relación actualmente con su primo, y evita todo contacto con él, dado que considera que “fue desleal”. María reporta que no le gusta la presencia de su tío en su casa, que no le cae muy bien, porque “no es su papá”. Comenta que su mamá le dice que él la quiere como si fuese su papá, pero a ella no le gusta esto. Asimismo, informa que una vez los escuchó pelearse, y que su mamá dijo que se iría de la casa, ante lo cual comentó que se preocupó mucho, porque “cómo la van a estar cambiando de casa”. Finalmente, comenta que su tío se ha burlado de ella en alguna oportunidad, cuando ella estaba triste y llorando. Mariana, por su parte, reporta que María es muy cariñosa con Ernesto, y que parece estar contenta y cómoda en su presencia. Asimismo, indica que ella se refiere a su padre como “Juan”, cuando está en la casa, cosa que en las sesiones de evaluación no fue así. Ella siempre se refirió a él como “mi papá”.

Hasta hace poco, María vivía también con sus abuelos maternos, los cuales se han ido a vivir a Europa por seis meses. Cuando estaban aquí, ellos cuidaban y acompañaban a María después del colegio, mientras Mariana trabajaba. Ahora, ella expresa estar organizándose distinto para poder estar con su hija por las tardes durante la semana.

De acuerdo con su conciliación en DEMUNA, Mariana tiene la tenencia de su hija, y Juan tiene derecho de verla los viernes de 4 a 9 pm, y un día del fin de semana, alternando sábados y domingos. Esto ha sido reportado por igual por ambos. No obstante, Juan menciona que muchas veces Mariana le entrega tarde a María, y que constantemente le pide cambios de días y reduce la cantidad de tiempo que tiene para ver a su hija. Asimismo, menciona que muchas veces los días que le toca estar con ella, tiene muchas tareas acumuladas, y les queda poco tiempo para relajarse y divertirse. Su hija ha secundado esto. Asimismo, Juan tiene derecho de visitar a María por una hora y media de lunes a jueves por las tardes, y según comenta, Mariana le pone trabas para ello. Ella, por su parte, menciona que Juan no quiere ir por las tardes a estar con María, por el trabajo. De igual manera, según Juan, Mariana ya no le permite ver a María antes de su ingreso al colegio. Por el contrario, Mariana informa que él ya no quiere ir. Ambos tienen versiones distintas.

Mariana y Juan no tienen una buena relación actualmente. No tienen casi comunicación, y entran constantemente en conflicto. Mariana comenta que en una ocasión, hace poco, Juan envió a la policía a su casa, porque no encontraba a María, por lo cual ella lo bloqueó del celular, cortando toda comunicación. Juan, por su parte, manifiesta que Mariana no le permite ver a su hija lo suficiente.

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La menor no evidencia indicadores que sugieran un retraso en el desarrollo motriz, ni tampoco dificultades en el área visomotora gruesa y fina. En lo cognitivo, presenta un nivel intelectual acorde con su edad y entorno sociocultural. Asimismo, no evidencia alteraciones cognitivas que determinen que sea una menor en estado de vulnerabilidad en este aspecto. En línea con ello, María fue capaz de mantener la atención durante las conversaciones y las actividades a lo largo de las sesiones, y parecía en todo momento motivada de estar ahí. En cuanto a su lenguaje, su vocalización no es del todo articulada, lo cual no corresponde con su edad. En todo momento se

observó coherencia y consistencia entre sus expresiones verbales y emocionales durante sus relatos.

La evaluada presenta dificultad en su ubicación espacio-temporal. Suele hacer preguntas como: “¿cuánto es media hora?” y “¿cuánto es una semana?”, las cuales no van acorde con lo esperado para su edad. Al respecto, menciona que su padre le ha dicho que tiene que aprenderse los días de la semana, y su madre refiere que ella sí maneja esto, pero no quiere reconocerlo. Ello, junto con su estilo de lenguaje, parece estar asociado a un temor a crecer, pues, según indica “cuando eres grande ya no puedes estar contento”.

En cuanto al aspecto socioemocional, María parece contar con habilidades interpersonales, lo cual es coherente con lo relatado por sus padres. No obstante, la evaluada relata que en los recreos del colegio suele pasar tiempo sola en la biblioteca, ya que algunas niñas no quieren jugar con ella. De igual manera, se quejó de que algunas compañeras se hubieran burlado de ella en alguna ocasión, particularmente, un día que estaba triste por la separación de sus padres, y la vieron llorar. Asimismo, cuenta con varios amigos imaginarios, los cuales van cambiando según el momento. Según ella, estos “la entienden y la acompañan”, y prefiere muchas veces pasar tiempo con ellos en el colegio que con sus compañeros. Todo ello podría ser un indicador de que está experimentando una sensación de soledad, carencia de entendimiento y afecto. Si bien ella cuenta con habilidades sociales, puede que no las perciba suficientes para vincularse con sus compañeros y también con sus padres.

Por otro lado, un tema recurrente en la evaluada es la importancia de portarse bien y pedir disculpas, así como el temor a ser castigada, principalmente por su madre. Al respecto, se ha quejado de las reacciones de su mamá en algunas oportunidades. No obstante, la justifica culpándose a sí misma por haberse portado “tan mal”. En ese sentido, en ocasiones es muy dura consigo misma, y se culpa en exceso. Juan reporta que Mariana ha agredido físicamente a María en más de una oportunidad. Al respecto, María ha reportado en una de las sesiones haber sido golpeada por ella en la cabeza, por no haber podido resolver adecuadamente una tarea. No obstante, Mariana niega lo sucedido, explicando que es dura verbalmente con su hija pero no recurre a la violencia física.

En relación con ello, la menor presenta un temor al rechazo de su madre. Específicamente, narró llorando que en una oportunidad, luego de una pelea, su madre le dijo que “deseara que ella nunca hubiera nacido”. De igual manera, manifiesta una preocupación por la idea de que su madre tenga otro hijo con su tío Ernesto, y la deje de querer. En contraste, al respecto, Mariana comenta que María le ha pedido tener un hermanito/a. Finalmente, ha expresado que su madre no le dedica tiempo suficiente.

María constantemente habla de lo mucho que extraña a su papá, y expresa que le gustaría pasar más tiempo con él, pero “no está permitido”. Asimismo, manifiesta una tristeza por la separación de sus padres, y de su familia. En línea con ello, en una oportunidad mencionó apenada que su mamá algunas veces le ha dicho que ella no quiere a su papá, pero que “él no le dice cosas como esa”. Al tocar este tema con Mariana, ella dijo que no le habla mal de Juan a María.

Respecto al control de impulsos, la evaluada manifestó un nivel adecuado en este aspecto, siendo capaz de seguir instrucciones y realizar las tareas solicitadas durante las sesiones. Asimismo, no presentó dificultades para tolerar la frustración en los juegos planteados.

En cuanto a sus modos de enfrentar situaciones difíciles, María suele refugiarse en sus propias fantasías y su mundo interno, por ejemplo, interactuando con sus amigos imaginarios. Ello

posiblemente se relaciona con sus problemas de concentración en la escuela. En ese sentido, presenta debilidades para afrontar las adversidades que se le presentan, y opta por evadirlas.

VI. CONCLUSIONES

La evaluada presenta una serie de características individuales que representan recursos para afrontar situaciones adversas y potenciar su desarrollo personal. En primer lugar, cuenta con la capacidad para reconocer sus propias emociones, tanto positivas como negativas, y se permite expresarlas de maneras adaptativas. En segundo lugar, cuenta con habilidades cognitivas adecuadas para su edad, las cuales le permiten desenvolverse en lo académico y ser consciente de los sucesos que ocurren a su alrededor. En tercer lugar, presenta un alto nivel de optimismo, y es capaz de enfocarse en los aspectos positivos de la realidad, lo cual es beneficioso para ella. Asimismo, muestra un deseo de superación personal, y ganas de sentirse contenta y tranquila. Finalmente, en el plano interpersonal, dispone de habilidades sociales que le permiten desenvolverse en la interacción con otras personas.

En cuanto a los aspectos por mejorar, María presenta un cierto nivel de inseguridad y baja autoestima, que se manifiestan en sus niveles de culpabilidad, así como en su inseguridad al interactuar con sus compañeras. Si bien cuenta con habilidades sociales, le teme al rechazo y a las burlas de los demás, y opta por aislarse. En consecuencia, presenta actualmente una sensación de soledad, así como una necesidad de afecto y compañía.

En línea con lo anterior, la evaluada parece estar siendo afectada por las complejidades de su situación familiar. Por un lado, experimenta preocupación hacia los castigos y miedo al rechazo, lo cual podría estar repercutiendo en su inseguridad frente a la interacción con sus pares. Por otro lado, se observan evidencias de que María se encuentra atravesando un proceso de duelo, tanto por la separación de sus padres, como por la ausencia de su papá en su día a día. Asimismo, no se encuentra a gusto con la convivencia con su tío Ernesto.

De igual manera, parece estar experimentando un alto nivel de angustia, posiblemente asociada a la separación de sus padres y las dificultades de su situación familiar actual. Esto se puede observar en su temor a crecer, así como en la forma como se refugia en sus propias fantasías, para protegerse de las adversidades de su realidad. En relación con ello, sus faltas de concentración en el colegio podrían ser una forma de llamar la atención de sus padres. En ese sentido, ella presenta un desorden conductual a fin de que sus padres le brinden mayor soporte emocional y atención, los cuales posiblemente reducen sus índices de angustia.

Al realizar la devolución con los padres, lo cual se realizó por separado, ambos se mostraron abiertos a escuchar los resultados y las recomendaciones. En ambos casos, expresaron sus críticas y descontento hacia el otro, lo cual refleja cómo el conflicto entre ellos puede estar interfiriendo en la crianza de María. Mariana, por su parte, manifestó mucha preocupación por el desempeño académico y la disciplina de María, y una cierta inflexibilidad frente a la idea de mejorar el clima entre ella y Juan, por el bien de su hija. Juan, por su parte, pareció muy preocupado por el bienestar emocional de su hija, y mostró cierta compasión y comprensión frente a los errores de Mariana, a pesar de la tensión que existe entre ambos. Algunos de los aspectos mencionados por Mariana sobre Juan, se contradicen con la versión de él, lo cual podría ser un indicio de una falta de veracidad en su discurso.

A partir de todo lo mencionado, se considera que la menor se encuentra en una situación de vulnerabilidad, que implica un riesgo para su bienestar a futuro. En ese sentido, se recomienda que ambos padres puedan poner por delante el bienestar de María, y puedan separar más los conflictos entre ellos de la relación con su hija, y protegerla más de lo que ocurre entre ellos. Esto es especialmente importante en el caso de Mariana, quien se mostró más reacia a ello durante la evaluación.

Asimismo, se sugiere que María pueda pasar más tiempo con su papá, específicamente, en las tardes de la semana, en línea con lo indicado en la conciliación. Ello podría ser conveniente en este momento, dado que sus abuelos maternos no se encuentran, y esto le permitiría a Mariana poder tener más tiempo para lo laboral. Así también, se recomienda que pueda tener cierta distancia de su tío Ernesto, y que tenga la posibilidad de pasar menos tiempo con él, si así lo desea, para que pueda asimilar gradualmente su presencia y desarrollar un mejor vínculo con él.

Por otro lado, es importante que María trabaje sus relaciones interpersonales con las compañeras del colegio. De igual manera, se sugiere que tenga tiempo libre durante la semana para relajarse, jugar y realizar manualidades, dado que es una forma en la cual ella puede procesar las emociones que está experimentando actualmente.

Finalmente, se recomienda que siga asistiendo al acompañamiento terapéutico.

Oscar Plasencia Ramos

Licenciado en Psicología

C.Ps.P. 20554.

Apéndice F. Transcripciones de la información recogida

Entrevista semiestructurada directora

PRESENTACIÓN
<p>Bienvenida señorita Directora. En representación del curso de Psicología y Desarrollo Integral queremos agradecerle por su tiempo y hacerle unas preguntas respecto a diversos tópicos que queremos tratar para conocer a los alumnos de 3ero de secundaria. Sin más preámbulo, damos inicio a las preguntas. Muchas gracias.</p>

TEMAS	PREGUNTAS Y REPREGUNTAS
Estado físico	<p>1. Cómo describe el estado físico de los alumnos? Respuesta: Generalmente, creo que están bien, el estado emocional es el problema la verdad. [Espacio de silencio] A ellos les gusta mucho el deporte: hay un docente que viene a las 7 am y les da clases interdiario (L-M-V), les hace fútbol, básquet y vóley. Hasta las 8 de la mañana más o menos”.</p> <p>2. ¿Los alumnos realizan actividades deportivas dentro del horario de educación física, así como fuera de este? (Fue respondida en la re-pregunta anterior: Docente de educación física asiste interdiario: lunes, miércoles y viernes) Respuesta: “Ellos... (Uso de) El internet, eh dormir, porque aparte no hay vigilancia de los padres”.</p> <p style="padding-left: 40px;">a. ¿Sabe si algunos alumnos trabajan? Respuesta: “No tenemos total conocimiento de ello; sin embargo, sabemos que uno o dos alumnos trabajan, esporádicamente, en el área comercial; es decir, ayudan en bodegas, entre otros”.</p> <p style="padding-left: 40px;">b. ¿El colegio ofrece actividades físicas fuera del horario escolar? Respuesta: “Actualmente, nosotros tenemos las jornadas de 30 horas de los docentes. Mi salida es a las 1:45, los docentes hacen (sesiones de) reforzamiento hasta las 3:45. Aunque son gratuitas, la participación (de los alumnos) es nula”.</p>
Cohesión grupal	<p>1. ¿Cómo son y cuáles son las características de los grupos que puedan afectar la cohesión de la clase? Respuesta: Siempre hay un grupo que trata de denominar. En la mayoría de los casos, el liderazgo es un poco negativo (e.g. drogas, violencia y pandillaje, aunque este último no es tan marcado). Entonces, por la influencia de grupo, algunos alumnos generan disociación en la interacción entre los alumnos.</p> <p>2. ¿Cómo describiría la relación que hay entre los alumnos de la promoción de 3 de secundaria? Si son un grupo integrado o por el contrario, si hay una notoria división entre ellos.</p>

	<p>Respuesta: En realidad son un grupo bastante dividido. Se han formado los grupos de amigos en el salón en el que difieren por sus comportamientos. Por ejemplo, están los chicos malcriados que ya tienen algunas conductas disociales y están los chicos tranquilos. En realidad es indistinto en cuanto al género, no existe grupos definidos por ese aspecto.</p>
Relación con el sexo opuesto	<p>1. ¿Usted ha visto que se han formado parejas dentro del aula o en el colegio? Si es así, ¿Ha visto que estas parejas alteran las dinámicas dentro del grupo de 3ero de media?</p> <p>Respuesta: ¿En relaciones amorosas? Sí. ¿Ha alterado? No tanto, pero el problema es el rompimiento. Al igual que ellos se este, decirte, quiero estar contigo, etc., ¿no? Tampoco no sabemos, de pronto, terminar la relación de manera adecuada. Ahí es cuando ya viene el rompimiento de las relaciones en el salón. De pronto, ya yo no quiero estar o me siento incómoda o tu te burlas, etc. y ahí ya más bien me crean disociaciones dentro de las aulas.</p>
Alumnos disruptivos	<p>1. ¿Ha contado con algún reporte sobre los estudiantes más distraídos o inquietos de clase? ¿cómo son los chicos en la clase?</p> <p>Respuesta: Sí, nosotros manejamos un registro anecdótico. En base a eso, se realiza un informe de estudiantes con problemas académicos y conductuales, posteriormente, se realiza una convocatoria a los padres de familia. Alrededor de setiembre, se alerta de un posible problema de aprendizaje y posible repitencia, con el objetivo de que se tomen cartas en el asunto.</p> <p>- ¿Cómo son los chicos en la clase?</p> <p>Respuesta: Mmm... el grupo de tercero presenta problemas conductuales, jala el rendimiento, y los maestros suelen quejarse por la conducta de ellos. Asimismo, hay un estudiante con discapacidad que fomenta el desorden y señala que “él no va a desaprobado, pues los profesores deben estar ahí para apoyarlo”.</p>
Oportunidades que ofrece el colegio	<p>1. ¿El colegio brinda espacios de trabajo emocional para los alumnos de 3ero de secundaria?</p> <p>Respuesta: Sí, nosotros contamos con un promotor de tutoría, un psicólogo, con el cual hemos trabajado 2 años y ahora tenemos una nueva psicóloga. Se han trabajado en grupos pequeños en temas de habilidades sociales, trabajo con padres, pero de mejoría estaríamos hablando de un 5%. Pero en ese sentido, sí hay intervenciones.</p>
Estructura familiar	<p>1. ¿Cuán participativos son ambos padres en las actividades que se desarrollan en la escuela?</p> <p>Respuesta: De participación de los padres se hablará de un 40 por ciento, hay chicos donde se le convocan a los padres y muchos de ellos no asisten, porque dicen que no pueden: Sus padres están trabajando o no viven con sus padres porque están separados.</p>

Involucramiento parental	<p>1. ¿Cómo percibe la relación de los adolescentes de 3ro de secundaria con sus padres?</p> <p>Respuesta: Hay un 20% de padres que tienen comunicación con sus hijos. El resto, cero. Al parecer no hay muy buena comunicación entre ellos. Hoy en día yo considero que se empodera mucho al estudiante, entonces lo que él dice es así. Si se le dice al padre que su hijo hace tal o cual cosa o tiene determinadas conductas, los padres dicen: “no, mi hijo no hace esas cosas”. Hay incredulidad. dicen: “mi hijo es bueno, obediente, ayuda en la casa.” Eso ha ido cambiando. Ahora, lo que dice el estudiante, es así. Ellos tienen la razón.</p> <p>2. ¿De qué manera la escuela involucra a los padres en la vida académica de sus hijos? (reuniones, talleres, intervenciones de otro tipo...)</p> <p>Respuesta: Antes se tenía escuelas de familia cada 2 meses, pero debido a la baja asistencia se empezó a trabajar sólo 2 o 3 veces por año en la entrega de libretas. Hay una mayor asistencia de los padres en la entrega de notas y es donde pueden conversar con los profesores.</p> <p>Otra forma de involucramiento es cuando los padres son invitados a estar con un grupo de estudiantes durante las clases. Padres pueden observar a sus hijos y cómo estos se relación con los demás, padres participan en actividades con sus hijos.</p>
--------------------------	--

CIERRE

Muchas gracias por su participación en esta entrevista, señorita Directora . La información que nos ha ofrecido ha sido muy valiosa y la utilizaremos para dirigir nuestras actividades hacia la promoción del desarrollo integral de los alumnos de 3ro de secundaria de su colegio.

Entrevista semiestructurada subdirectora

PRESENTACIÓN

Bienvenida señorita Sub directora. En representación del curso de Psicología y Desarrollo Integral queremos agradecerle por su tiempo y hacerle unas preguntas respecto a diversos tópicos que queremos tratar para conocer a los alumnos de 3ero de secundaria. Sin más preámbulo, damos inicio a las preguntas. Muchas gracias.

TEMAS	PREGUNTAS Y REPREGUNTAS
Estado físico	<p>1. ¿Se ha realizado alguna intervención o actividad dirigida a los alumnos sobre temas de salud o desarrollo físico?</p> <p>Respuesta: En lo que respecta a la salud, contamos con un aliado, que es San Marcos. Ellos ayudan en salud física y psicológica. Además,</p>

	<p>tenemos un centro de salud que vela por la salud física y psicológica. Un ejemplo de una intervención realizada por parte de San Marcos, son las charlas informativas sobre embarazo adolescente y el uso de anticonceptivos. Sin embargo, a pesar de esta información que se les brinda, los alumnos no lo interiorizan o no miden las consecuencias del uso de los anticonceptivos. Como es el caso de una alumna que toma la píldora del día siguiente indiscriminadamente, a pesar de que solo se debería tomar una o máximo dos o tres veces al año.</p>
Cohesión grupal	<p>1. ¿En el aula hay grupos definidos de amigos o compañeros dentro del aula? ¿Esto genera alguna problemática en el salón de 3ero de secundaria?</p> <p>Respuesta: Si, si les cuento de forma general como es ese grupo de tercero. Desde que inició ese grado ha presentado serias dificultades en lo que es el comportamiento, en lo que es común. Creo que se da en todas las instituciones, drogas, chicas, promiscuidad, iniciación temprana de la sexualidad -los padres agarran como trofeo a los estudiantes. Con toda esa carga emocional vienen a las aulas. También hay presencia de lo que es común en nuestra sociedad, como la integración de venezolanos, algunos han traído unas costumbres positivas, pero otros han venido con costumbres negativas (drogas, alcohol, promiscuidad, adicción al sexo, inicio sexual demasiado temprano), que también se está dando acá en Perú, pero tal vez ellos tienen una cultura muy abierta para su edad. Acá en el país también hay pero no te enteras abiertamente, con ellos sí. Mi oficina está por el baño y ahí te enteras de todas las cosas, acá van al baño a hacer otras cosas y eso pasa específicamente en tercero. Pero no todos los casos son así, hay un chico que es hijo de un médico es excelente, también el hijo de un ingeniero también es excelente. Hay grupos marcados especialmente en el tercero A. Si hago una memoria fotográfica me ayuda, hay dos hasta tres grupos y hay redcillas entre mujeres. En mi época ... no había peleas entre mujeres, ver peleas de mujeres era uuufff. Pero en la institución en la que estamos ha superado la agresión física de varones</p> <p>2. ¿Hay relaciones de poder entre los alumnx dentro del salón?</p> <p>Respuesta: No, logramos controlar eso en el segundo año, pero las situaciones a veces se dan de manera externa, antes los chicos se peleaban por las chicas ahora es al revés, las chicas se pelean por los chicos.</p> <p>3. ¿Cómo se ha sobrellevado esta situación?</p> <p>Respuesta: Llamando a las personas responsables no podemos llamar a la familia, la familia nuclear se ha ido extinguiendo. Ahora es el papá o la mamá o la tía o la hermana, y esas son las dificultades que tenemos en la matrícula. El Derecho civil dice quien es responsable mamá o papá, pero a veces no hay, el papá y mamá están con otra pareja.</p>

	<p>En esa sección contamos con una niña que ha tenido violencia sexual, a veces como madre y como mujeres duele. El año pasado se le ha dado soporte para que pueda reinsertarse en la situación. A veces todos vivimos por nuestra parte, pero a veces llegan las novedades como cyberbullying. A pesar de que es una institución es de medio bajo, se resaltan las diferencias tú eres chola pro que eres de la sierra, tu soy negra porque eres de chincha y solo piensas hasta tal hora.</p> <p>4. ¿Se evidencia el soporte social y emocional entre los compañeros de la promoción? ¿Se ayudan, se molestan? ¿Qué observa en clase, en el recreo?</p> <p>Respuesta: No, no existe siempre tratan de atacar al otro o se encuentran en esas dificultades de los adolescentes de destacar más los defectos de los demás. Ha llegado hasta con las madres, la madre es joven, es minifaldera o usan otros calificativos que no se pueden repetir, más fuertes. Se meten con las mamás.</p>
<p>Relación con el sexo opuesto</p>	<p>1. ¿Cómo es la interacción entre chicos y chicas dentro de clases y en horas de recreo?</p> <p>Respuesta: Puede decirse que es normal (la interacción), considero que las chicas se encuentran más empoderadas actualmente, creo que no hay tantas dificultades, no hay machismo marcado. Eso a diferencia de segundo año de secundaria, hubo un caso de agresión. Si hay casos, son aislados. Con esto de la equidad de género, somos más “open mind” si es que así podemos decirlo, entonces no hay que juzgar (a los alumnos).</p> <p>2. ¿Hay actividades diferentes para las mujeres y hombres? (en recreo y en clase).</p> <p>Respuesta: Las actividades se desarrollan de manera mixta. Las mujeres pueden jugar al fútbol, no hay actividades excluyentes. Por ejemplo, si en primaria se da talleres de cocina se hace que participen ambos tanto hombres como mujeres. No hay un sesgo entre hombres y mujeres.</p>
<p>Inclusión</p>	<p>1. ¿Trabajan el tema de inclusión escolar? ¿Cómo es la interacción de los alumnos regulares con los alumnos de inclusión?</p> <p>Respuesta: Sí, trabajamos el tema de inclusión. Tenemos una persona de inclusión identificada, hay abandono por parte de la familia. Sabemos que necesita de un tratamiento sistemático que a la primera sesión no va a cambiar, por lo menos 20 sesiones con el acompañamiento de un psiquiatra. En 3°A (el salón dónde van a ir), hay un fronterizo, tiene dificultades en el aprendizaje y es agresivo, causa dificultades en el aula, desorden. No hay apoyo de los padres, en el colegio lo depositan y el profesor tiene que transformar. Ahora, esta alumna recibe un acompañamiento psicológico en el Larco Herrera. También hay otras dificultades en el comportamiento que</p>

	<p>deberían ser manejadas. (Observación: la persona se mantuvo con una expresión neutral, tono de voz bajo, la mirada un poco caída de uno de los ojos, poco o nulo movimiento de manos)</p>
<p>Oportunidades que ofrece el colegio</p>	<p>1. ¿Qué actividades han tenido o están planeando la escuela en relación orientación vocacional para sus alumnos y alumnas de 3ero de secundaria?</p> <p>Respuesta: En tercer año no hay, solo en 5to año. Hacemos ferias en las que participan ellos... pero no es de manera directa. Es 3er año si vemos 1ero y 2do, 3ero es el más movido... es donde explotan las hormonas, se mueven, se vuelven rebeldes. 3er año es el termómetro para ver si sube o baja. 3ero es un año decisivo para ver si va para arriba o va para abajo. Una niña en 1ero y 2do fue terrible, luego en 4to y 5to es una lady, un cambio positivo en 3ero. Una etapa difícil no solo para los alumnos sino también para los padres.</p>
<p>Estructura familiar</p>	<p>1. ¿Cuál es el grado de instrucción y ocupación de los padres de familia de 3ero de secundaria?</p> <p>Respuesta: En relación al grado de instrucción de lxs cuidadorxs, la subdirectora señaló que la mayoría tenía secundaria (no especifica si completa o incompleta), algunos primaria (no se sabe si incompleta o completa) y que eran pocxs lxs que tenía instrucción superior. Así mismo, sobre la ocupación de los padres y madres de los alumnos y alumnas del tercer grado de secundaria, se mencionó que la mayoría tiene trabajos temporales. Algunos de los trabajos que esta mencionó a modo de ejemplo fueron pintor , gasfitero, cuidadores de personas mayores, técnicos en diferente áreas, trabajos relacionados al contexto del mercado. En la misma línea, remarcó que también existían unxs pocxs cuidadorxs “de élite” que eran médicos, chefs e ingenieros.</p> <p>2. ¿Cuán afectivos, rígidos, flexibles creen que son los padres?</p> <p>Respuesta: Generalmente, los alumnos son los que toman las decisiones en lugar de los padres y, además, suelen optar por el chantaje hacia los maestros mediante la victimización de su situación familiar. A veces, no hay papá ni mamá, y el niño pasa al cuidado de algún familiar cercano (tía, abuela o abuelo) o, queda al abandono. Existen abuelas rígida o estrictas, pero hay otras que no lo son; raramente se encuentra el equilibrio en las familias. Asimismo, los padres depositan a sus hijos y quieren que las profesoras los transformen. Por otro lado, los alumnos usualmente no cumplen las normas de la institución y, en ocasiones, los padres tampoco, incluso, en ocasiones los padres apañan a los alumnos. Tanto padres como alumnos, asumen que si se les llama la atención, eso es violencia</p>

	<p>psicológica. Suelen poner excusas, por ejemplo, si llegan tarde, es porque se quedaron dormidos.</p>
<p>Involucramiento parental</p>	<p>1. ¿Ha encontrado limitaciones para involucrar a los padres en las actividades escolares?</p> <p>Respuesta: “Los papas no se involucran, se excusan en que no tienen tiempo o trabajan. La entrega de libretas en a partir de las 6 pero ellos no leen las citaciones, siempre se excusan en que trabajan. Los profesores se quedan hasta las 8 como medio de facilidad para que los padres puedan llegar, pero no vienen. Sucede lo mismo con la entrega de textos (algunos se excusan en religión-testigos de jehová) porque dicen que no pueden estar en espacios públicos los fines de semana”</p> <p>2. Desde casa, ¿de qué manera se involucran los padres en la vida académica de sus hijos?</p> <p>Respuesta: “Generalmente nosotros, en el estado, tenemos en secundaria la Jornada Regular (hasta la 1:45pm) y Jornada Completa (hasta las 4:00pm). En nuestro caso, algunos alumnos hacen actividades externas, pero no específicamente los de 3ero de secundaria. Algunos hacen inglés, otros van a centros de técnicos productivos, para aprender (por ejemplo manicure, costura, informática), pero son pocos. Hay otros que están a veces abandonados. La mamá trabaja como empleada del hogar, entra a las 8 am y sale a las 6pm, trabaja lejos y llega a las 9pm, a veces de mal carácter, de repente el papá también, y surgen los maltratos. Hay involucramiento de algunos padres. Tenemos un estudiante que está becado, y lo tomamos como modelo del involucramiento de los padres, por ejemplo. El éxito de la persona es la escuela junto con su hogar. Solo desde la escuela no se puede transformar. Los papás dicen ‘sí conozco a mis hijos’, pero después los resultados son negativos. ¿Y quién está ahí cuando eso sucede? No es la directora, ni los profesores, sino los padres. El otro día, vino una mamá fastidiada diciendo ‘mi hijo no ha llegado, y nunca sale’. Y había un video de los compañeros con su hijo ahí, había salido, y los papás no se enteran. Todo esto ocurre en 3ero de secundaria. 4to año es un poco más tranquilo”.</p>

➤ Focus group

Ahora, leeremos un par de casos sobre los cuales haremos algunas preguntas, para que nos comenten su perspectiva sobre ellos. Las pautas son que participen por los menos una vez, respeten el turno de hablar de cada uno, y no hay respuestas buenas o malas.

Caso: “Abigail y Joaquín” (Anexo A1)

Preguntas de discusión

- ¿Cuál es el problema en dicho caso?

Algunos de los alumnos mencionan que el problema tiene relación con la diferencia de edad entre Abigail y su enamorado, puesto que, ella es menor de edad y él, mayor. Así, mencionan que por dicha razón, ella se ha adelantado al tener su primera relación sexual con él. También refieren que si tuvieran la misma edad, podrían experimentar juntos. Por último, otros alumnos identifican que el problema central se encuentra referido a las emociones negativas que experimenta Abigail.

- ¿Qué emociones surgirían en Abigail? ¿qué pensamientos surgirían en ella?

Los alumnos mencionan que la protagonista se siente triste, o siente cólera e impotencia por el acontecimiento. Además, proponen que Abigail podría estar experimentando depresión debido a la ruptura.

- ¿Qué crees que debería hacer Abigail frente a dicha situación?

Los adolescentes consideran que Abigail podría realizar diversas acciones para enfrentar la ruptura con su pareja como ir al psicólogo, salir o irse de fiesta con sus amigos para olvidar el problema, realizar deporte para canalizar las emociones negativas, o por último pensar en cualquier otro asunto para evadir el problema.

- ¿Qué harían ustedes si su parejas los/las deja de repente?

Los alumnos respondieron diversas formas de reaccionar ante una ruptura de pareja, las cuales discreparon en cierta medida. Así algunos consideraron, en su mayoría chicos, que no sentirían nada si es que terminan con su pareja, mientras que, al mencionar una de las chicas que consideraría “normal” la situación, el resto de compañeros la acusaron de “fría” y comenzaron a molestarla por su respuesta.

Por otro lado, algunos de los participantes enfatizaron que sentirían tristeza y por ello necesitarían distraerse con otras actividades; en tanto otros, sentirían molestia y por tal motivo descargarían dicha emoción, por ejemplo, en una almohada. Por el contrario, algunos alumnos refieren que en el caso de terminarle a una pareja ya no pensarían en dicha persona o saldrían con amigos y se olvidarían de esta. Además, uno de los adolescentes mencionó, con cierto desinterés, no saber cómo reaccionar ante dicha situación.

- ¿Por qué actuarían así?

Los participantes contestan que una ruptura es un suceso que pasa, y cuando sucede, no se puede modificar, solo pueden aceptar la situación. También refieren que “si no te quieren, no te quieren”, no hay mucho por hacer ante este hecho.

- ¿Alguno de ustedes ha tenido una relación con otra persona? Tal vez les gustaría contar sobre ello (Pregunta adicional).

Ante ello, los estudiantes cambian de expresión, se ríen, se miran y comentan entre ellos, e incluso se señalan entre los mismos, y algunos mencionan que sí han tenido alguna relación y la duración de esta; otros no desean comentar al respecto. La mayoría expresa cierto grado de vergüenza al hablar del tema; no obstante, da la impresión de que, en general, han pasado por una hasta el momento.

Caso: “No me hagas bromas de ese tipo” (Anexo A2)

Preguntas de discusión

- ¿Cuál es el problema en dicho caso?

La mayoría de los adolescentes aludieron que el problema en el presente caso giraba en torno a la falta de respeto hacia la mamá de Gabriel, lo cual consideraban era un abuso. Así también, algunos de ellos identificaban que el problema era la costumbre que se había generado en dicho grupo el meterse con las mamás de otros.

- ¿Qué emociones surgirían en Gabriel? ¿qué podrían pensar?

Casi todos los alumnos aseguraron que Gabriel debe presentar sentimientos negativos hacia las actitudes de sus amigos respecto a su mamá, muchos de ellos mencionaron que se debe sentir furioso, rabioso. Incluso uno de ellos utilizó el término “arrecho”, que en Venezuela significa muy molesto.

- ¿Cómo creen que él podría manejar este problema?

Algunos de los alumnos mencionaron que una forma de solucionar el problema sería hablando de manera directa con el agresor. Sin embargo, otro grupo de alumnos aseveró que primero trate de comunicar el problema con alguna autoridad y si es que los amigos de Gabriel reinciden en dichas conductas traten de actuar por sus propios medios. Muchos de ellos se mostraron desalentados por acudir a algún profesor o directora debido a que creen que estos no harían algo al respecto, debido que muchos de ellos se sintieron identificados con dicho caso.

- ¿En qué otros contextos podría utilizar estas formas de afrontar dichas situaciones? ¿En cuáles?

La mayoría de los estudiantes asociaron esta situación con el bullying, el maltrato. Algunas de las chicas mencionaron el acoso sexual.

- ¿Cómo actuarían ustedes si estuvieran en el caso de Gabriel?

En gran parte, casi todos mencionaron que actuarían de manera directa hacia el agresor, muchas de sus respuestas estaban relacionadas a la violencia física y verbal, en el que aluden que “le pegarían a Alonso y no lo soltarían”. Algunos de ellos, establecieron que primero hablarían con la directora y si ella no hace nada al respecto, amenazarían a la persona que le falte el respeto a sus mamás.

Asimismo, se mostraron muy conmovidos cuando se hacía mención sobre agredir a un familiar o persona cercana a ellos. Lo que llevó que uno de ellos, mencione que lo ocurrido con Gabriel, se replicaba también dentro de sus salones de clases. Por lo que en ese momento se decidió realizar preguntas respecto al tema.

- ¿Esto que le pasó a Gabriel también pasa en su salón?

De manera inmediata, uno de los chicos aseveró que sí, que “siempre se meten con las mamás”. De igual manera, un grupo de chicos reafirmaron lo indicado por el compañero, diciendo que no solo era con la mamá, sino con la hermana, la tía, etc. Así también, algunos de ellos señalaron que se burlaban entre ellos con sus apellidos, que incluso los mismos profesores hacían lo mismo y por tanto las autoridades no hacían nada al respecto. Algunos de los alumnos, manifestaron que frente a dicha situación lo tomaban como broma y no les afectaba. No obstante, había algunos adolescentes que se mostraban incómodos ante dichas situaciones, debido a que estos insultos hacia sus familiares o hacia ellos mismos era constante.

- ¿Cómo se llevan entre ustedes?

Las respuestas ante la interrogativa fue polarizada y acompañada de muchas risas y miradas entre ellos. Algunos de ellos respondieron que había mucho bullying. Por otro lado, un grupo de chicas, alegaron que todos se llevaban bien, todos se hablan entre todos, que habría que diferenciar entre bromas y formas de molestar, que algunos malinterpretan algunas situaciones o magnificaban estas. Sin embargo, la mayoría de estudiantes llegaron a un consenso en cuanto a la configuración del grupo, en el que todos señalaron que dentro del salón habían grupos. Un grupo de chicos estableció que predominan tres grupos definidos en el salón; “los chicos malcriados, los venezolanos y peruanos, y las chicas creidas”

Asimismo, uno de los alumnos, manifestó que habría cierta discriminación entre ellos, por diferentes variables, como el color de piel, el apellido, la nacionalidad. No obstante, algunos de ellos, en particular una chica que era venezolana agregó que muchas veces se sentía excluida por su nacionalidad y que incluso tuvo un enfrentamiento con la directora porque pensó que la adolescente traía puesto maquillaje, ante esta situación la estudiante percibió dicho hecho como un acto de discriminación. Del mismo modo, la estudiante venezolana, mencionó que hace un tiempo había empezado una relación con un chico del salón y que a partir de ello una chica del salón comenzó a excluirla y hacer que los demás también actúen de la misma manera.

- A raíz de lo mencionado, ¿habría alguna otra situación difícil que les gustaría compartir con nosotras? ¿existe apoyo emocional entre ustedes?

Ante dicha pregunta, las chicas aseguraron que sí contaban con redes de soporte, que eran sus amigas más cercanas con quienes conversan, se escuchan y se comprenden entre ellas. Uno de los alumnos estableció que habría la necesidad de un psicólogo en el colegio ya que no hay uno actualmente.

- ¿Cómo era con el anterior psicólogo?

Los alumnos ante la pregunta, se reían y mencionan que el anterior psicólogo no hacía nada, que siempre desarrollaba los mismos temas y que nunca hacía una actividad dinámica. Asimismo, aseguraron que la mayor parte del tiempo el rol del psicólogo era cuidar los salones cuando los profesores no asisten a clases. Por otro lado, cuando hacían alusión al psicólogo, muchos de ellos se referían a que este solo se encargaba de las personas que presentaban comportamientos que ellos consideraban como “malcriados”. Y que este grupo de alumnos era el único grupo que había sido llevado a la oficina del psicólogo.

- ¿Cómo se llevan con sus profesores/ autoridades? ¿Cuál es su relación con ellos?

Una de las chicas estableció que los alumnos saben con quién comportarse bien o mal, que depende del profesor; pero que la mayoría de ellos no decía nada acerca de las situaciones que se presentaban en el salón, como el bullying, o que otros simplemente lo toman como broma. No obstante, casi todos los alumnos, a excepción de dos, que no participaban de las actividades, señalaron que con la subdirectora tenían que comportarse bien, debido a que ella era muy estricta con ellos y que gritaba por todo. Por consiguiente, no podían establecer un vínculo cercano con ella debido a su rigidez, que les genera miedo y a la vez desconfianza, a diferencia de la directora, a quien perciben como más flexible.

- ¿A qué se debe que ella tiene esta actitud con ustedes?

Muchas de las chicas mencionaron que se debía a un grupo de hombres del salón, el cual consideran que es muy movido, ya que hacen bulla, se empujan, se molestan en los recreos. En relación a las chicas, algunos chicos establecieron que se debía a que muchas de ellas hablaban y conversaban entre ellas durante las clases. En general ellos se consideraban un grupo movido, pero no con serios problemas de comportamiento, como lo considera la subdirectora.

Cierre

- Todos vivimos situaciones difíciles como las rupturas, que no te agrada alguien o que te molesten y lidiamos con ellas de diversas maneras, que pueden ser buenas o malas; como por ejemplo, ignorar a la persona, o distraerte realizando diversas actividades para afrontar los sentimientos encontrados. Por otro lado, ustedes buscarían a las autoridades correspondientes como profesores o directores para que ayuden a solucionar enfrentamientos entre los alumnos o bromas hacia las madres. Sin embargo, a pesar que esto sería lo ideal, manifiestan que las autoridades en su colegio no realizan nada al respecto, por lo cual, optaría por seguir haciendo justicia con sus propias manos. Finalmente, entren y regresen las sillas a su lugar. Gracias por su tiempo y participación, chicos.

Apéndice G. Actividad “Trivia”

<p>Caso 1: Sandra va a participar en un concurso de poesía en el colegio. Al presentar su poema, se da cuenta de que Erika, una compañera que también está participando, ha escrito uno muy parecido al de ella. Sandra sospecha que se ha copiado. ¿Qué debería hacer Sandra?</p>
<p>Caso 2: A Daniel le gusta mucho Sofía, y todos sus amigos lo saben, especialmente Roberto, su mejor amigo. Un día la invita a salir, pero ella le dice que no puede, porque tiene una cita romántica con Roberto. ¿Qué le recomendarías a Daniel?</p>
<p>Caso 3: Jonathan y Sergio son rivales en fútbol en el colegio. Un día, jugando un partido en un campeonato, Jonathan le mete cabe a Sergio, y lo lesiona, dejándolo fuera del partido. El árbitro no se da cuenta de que ha sido foul. ¿Qué harías si fueras Sergio?</p>
<p>Caso 4: Para el curso de Historia, hay un trabajo en parejas, y Zoila quedó con Andrea en hacerlo juntas. En la clase, Zoila ve a Andrea con otra compañera, y ahora no tiene con quién hacer el trabajo, así que se siente mal. ¿Qué harías si estuvieras en el lugar de Zoila?</p>
<p>Caso 5: Rodrigo, Mario y Pedro son 3 amigos que comparten clases con Víctor, un chico que constantemente rompe las normas. Un día, Rodrigo escucha que sus amigos planean llevar un tomatodo con bebida alcohólica al colegio y en caso lleguen a descubrirlos, piensan decirle a los profesores que Víctor fue el culpable. ¿Qué harías si fueras Rodrigo?</p>
<p>Caso 6 : Acaba de ingresar una chica nueva al colegio llamada Laura, pero como los chicas dicen que es “rara”, la mayoría no quiere juntarse con ella. María, en cambio, piensa que Laura solo es muy tímida, sin embargo tiene miedo que sus amigos la excluyan si le habla. ¿Qué podrías hacer si fueras María?</p>
<p>Caso 7: Mariana desea realizar una fiesta en su casa con sus amigos, dentro de los cuales están Alicia y Gonzalo, dos ex enamorados. Ella sabe que no toleran estar juntos y no se llevan bien, por lo que no sabe qué hacer con ambos. ¿Qué podría hacer Mariana?</p>
<p>Caso 8: Daniel le pide a su mejor amigo Marco que le preste S/. 100 pero no quiere responder para qué necesita esa cantidad, solo le dice que es urgente. Marco menciona que no tiene dicha cantidad, que podría pedirle a su madre, aunque ella no aceptará, por lo que tiene miedo de fallarle a su mejor amigo. ¿Qué harías si estuvieras en el lugar de Marco?</p>
<p>Caso 9:</p>

Silvia es una chica que aún no ha tenido ningún enamorado, pero esto es algo que solo lo sabe su mejor amiga Katia. Un día, Katia cuenta este secreto a algunas chicas del salón y para el día siguiente, todos sus compañeros se enteran y comienzan a fastidiarla. ¿Qué harías si estuvieras en el lugar de Silvia?

Caso 10:

Martha le ha comentado a su amigo Martín que ella no ha estudiado para el examen de Historia y le propone que se sienten juntos para copiarse en el examen. Por el contrario, Martín sí ha preparado para esta prueba y sabe que si la profesora los descubre, los castigaría. ¿Qué harías si fueras Martín?

Caso 11:

En la clase de Lenguaje, a Celeste le ha tocado realizar el trabajo final en grupo con un grupo de chicas que a las que nunca le ha hablado, porque “les da mala espina” y se siente incómoda cuando están cerca. Si fueras Celeste, ¿qué harías?

Caso 12:

Después de clases, Franco les ofrece cigarrillos a Pedro y a otros amigos del salón, asegurándoles que no pasa nada, que no sean cobardes. Algunos chicos aceptan mientras que Pedro no quiere hacerlo, pero tampoco quiere perder a uno de sus pocos amigos. ¿Si estuvieras en la situación de Pedro, que harías?

Caso 13:

Luna y Cristina son amigas desde primaria, tienen muchas cosas en común y disfrutan el tiempo estando juntas. Este año, ha ingresado una chica nueva al salón, Valeria; quien se lleva muy bien con Cristina y han empezado a frecuentar mucho. Luna se siente desplazada y siente que Cristina es ahora más amiga de Valeria que de ella. ¿Qué crees que debería hacer Luna?

Caso 14:

Andre, Joaquín y Sebastián son compañeros de clases, sin embargo, nunca habían trabajado juntos. Durante el desarrollo del proyecto de Ciencias, Joaquín quien es muy amigo de André, no ha aportado mucho en el trabajo, por lo que, Sebastian se siente angustiado y no sabe qué hacer, pues, siente que la responsabilidad recae en él y Andre. Además, Sebastián teme decirle algo a Andre, dado que son mejores amigos con Joaquín. ¿Qué crees que debería hacer Sebastian?

Caso 15:

Alexandra está saliendo con Mariano, un chico de otro colegio, al parecer ambos se gustan. No obstante, hace unos días, Lucía, amiga de Alexandra recibió una solicitud de amistad de este chico y decidió conversar con él por chat. Mariano está intentado algo con Lucía, sin embargo, Lucía no quiere nada con él. ¿Qué debería hacer Lucía?

Caso 16:

Alissa y Sandra son mejores amigas y se cuentan siempre todo. Hace unos días, Sandra le confiesa a Alissa que está saliendo con una chica del salón llamada Paulette. Esta situación afecta bastante a Alissa, pues, no esperaba que a Sandra le gusten las chicas, entonces, decide no ser más su amiga, ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Sandra?

Alternativas de respuesta

Caso 1:

- A. Me retiraría del concurso, total, habrá otros más adelante. (Evitativo - Azul)
- B. Confrontaría a Erika, para averiguar si es que se ha copiado, y aclararía la situación con ella. (Problema - Naranja)
- C. Le contaría lo sucedido a su mejor amiga, para desfogar así el malestar que le ha causado. (Emoción - Verde)

Caso 2:

- A. Conversaría con Roberto, y le pediría explicaciones acerca de lo sucedido. (Problema - Naranja)
- B. Olvidaría el tema, y pasar más tiempo con otros amigos. (Evitativo - Azul)
- C. Lo tomaría por el lado positivo, no importa, total, hay miles de otras chicas con las cuales salir. (Emoción - Verde)

Caso 3:

- A. Me quedaría alentando a mi equipo, sin tomármelo personal, tratando de aprender algo de lo sucedido (Emoción)
- B. Me pondría a usar mi celular, o vería una película, para hacer como si nada hubiera pasado (Evitativo)
- C. Me acercaría al árbitro para darle mi opinión sobre el incidente y tratar de que se dé cuenta que cometió un error (Problema)

Caso 4:

- A. Me acercaría a Andrea, y le diría que habíamos quedado en ser juntas, para ver alguna solución. (Problema)
- B. Me iría al baño a calmarme por lo que ha pasado, antes de retomar la clase. (Emoción)
- C. Le diría al profesor que no tengo pareja, para que me asigne con alguien, y haría como si nada hubiera pasado. (Evitativo)

Caso 5:

- A. Pretendo que jamás escuché el plan de mis amigos y sigo con mi rutina diaria. (Evitativo)
- B. Hablaría con mis amigos para decirles lo que escuché y, a pesar que se molesten, trataría de evitar que lo lleven a cabo. (Problema)
- C. Iría donde otro amigo a contarle lo que pasó, solo para desahogarme porque tengo miedo que mis amigos se enojen conmigo por no apoyarlos. (Emoción)

Caso 6 :

- A. Le preguntaría a mis amigos si llegarían a excluirme por hablarle a Laura y dependiendo de la respuesta que me den me acerco a ella o no.(Emoción)

- B. Sigo juntándome con mi círculo de amigos cercano como siempre lo he hecho y me olvido de la chica nueva. (Evitativo)
- C. Me acerco a Laura un día saliendo de clases para hablar con ella y le cuento a mis amigos la percepción que tuve al conversar con ella por primera vez. (Problema)

Caso 7:

- A. Le digo a otra amiga que ella se encargue de organizar la reunión en su casa, para que ella decida qué hará con Alice y Gonzalo. (Evitativo).
- B. Entre Alice y Gonzalo, decido invitar a Gonzalo porque él me apoyó mucho cuando termine con mi enamorado (Emoción).
- C. Hablo con Alice y Gonzalo y les comunico que ambos serán invitados porque es una reunión dirigida a todo el grupo y ambos forman parte de este. (Problema)

Caso 8:

- A. Le digo a Daniel que pronto hablaré con mi madre y si me vuelve a preguntar, le mencionó que no he podido ver a mi madre porque trabaja mucho (Evitativo).
- B. Hablaría con Daniel y le cuento que no voy a poder prestarle el dinero; sin embargo trato de que me diga para que lo necesita y si podemos hablar con su algún familiar suyo para solucionarlo. (Problema)
- C. Le prometo a Daniel que le prestaré el dinero porque no quiero fallarle y le miento a mi madre que soy yo quien necesita el dinero para una visita académica que realizará mi salón fuera del colegio (Emoción)

Caso 9:

- A. Iría a conversar con Katia sobre el por qué contó el secreto que le confié, siendo su mejor amiga (Problema)
- B. Entraría a clases, sin prestar atención a las burlas y haría como si nada hubiera pasado (Evitativo)
- C. Me encerraría en algún baño, muy avergonzada por las burlas de mis compañeros y triste por lo que hizo mi mejor amiga (Emoción)

Caso 10:

- A. Decido hacerle caso a Martha y luego del examen, hablaría con otro amigo porque estaría muy preocupado de que la profesora se entere (Emoción)
- B. Le diría a Martha que copiar no está bien y la ayudaría a repasar durante los recreos para que pueda aprobar (Problema)
- C. Simplemente, me cambiaría a otra carpeta del salón, lejos de Martha, sin decirle nada sobre el examen para no tener problemas con la profesora. (Evitativo)

Caso 11:

- A. No le daría importancia a esa incomodidad e intentaría interactuar lo menos posible con ellas para acabar el trabajo (Evitativo)

- B. Ante ese sentimiento de incomodidad, decidiría hablarles durante los recreos, para saber cómo son verdaderamente (Emoción)
- C. Pensaría las posibilidades que tengo para presentar el trabajo y me decido por ir conociéndolas mientras hacemos el trabajo (Problema)

Caso 12:

- A. En ese momento, primero reflexionaría y luego le diría a Franco que el fumar no demuestra ser cobarde (Problema)
- B. Les diría que me tengo que ir y en el camino, intentaría pensar en otra cosa diferente al tema de los cigarrillos (Evitativo)
- C. Como la amistad de Franco es importante, fumaría con ellos a pesar de sentir que no está bien lo que estoy haciendo (Emoción)

Caso 13:

- A. Intentar no pensar en ello, hacer como si las cosas estuvieran bien e intentar salir más con Cristina. (Emoción)
- B. Pedir la opinión de otras compañeras sobre la situación y luego tratar de hablar con Cristina (Problema)
- C. Tratar de salir con otras amigas, dado que Cristina no es la única amiga que tiene Luna (Evitativo)

Caso 14:

- A. No decir nada y continuar haciendo el trabajo con André (Evitativo)
- B. Hablar con la profesora sobre cómo se siente y dejar que ella vea que hacer con Joaquín (Emoción)
- C. Hablar con Joaquín sobre la importancia de su participación en el proyecto (Problema)

Caso 15:

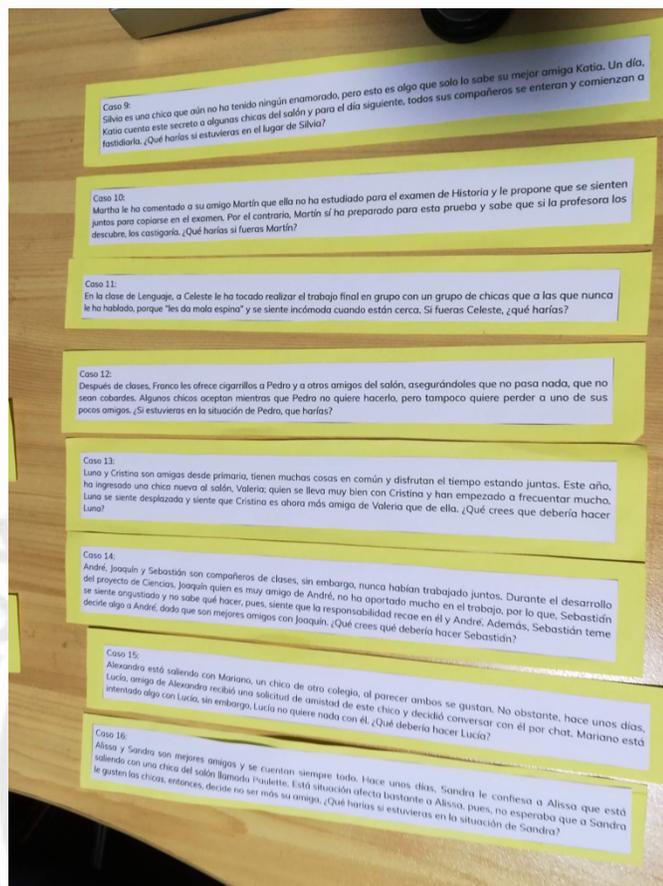
- A. Ignorar los mensajes por chat de Mariano y no seguir conversando con él. (Evitativo)
- B. Hablar con Mariano y hacerle notar que él está saliendo con Alexandra (problema)
- C. Conversar sobre esta situación con otras amigas y conocer sus opiniones respecto al tema.(Emoción)

Caso 16:

- A. Pues si no quiere ser mi amiga, no puedo obligarla a hacerlo, me alejaría de Alissa. (Evitativo)
- B. Hablaría con Alissa y le diría que estaba confundida pero que no es cierto, pues no quiero perder su amistad. (Emoción)
- C. Buscaría la forma que Alissa entienda la situación y considere que Paulette también es importante para mí (Problema)

Figura 4

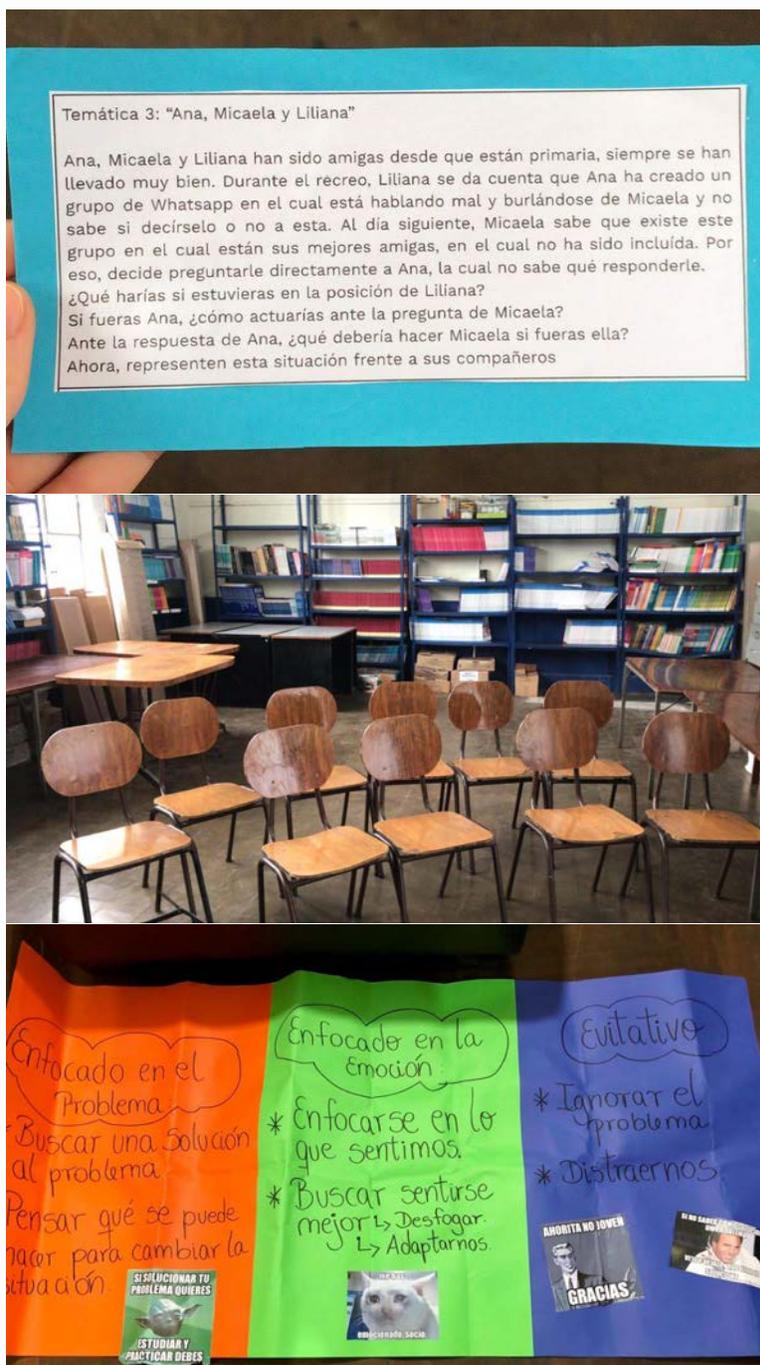
Materiales para la actividad de Trivia



Apéndice H. Juego de roles e integración teórica

Figura 5

Materiales para el juego de roles



Apéndice I. Diseño de la evaluación

OBJETIVO GENERAL DE INTERVENCIÓN	INDICADORES DE LOGRO DE RESULTADOS	INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL OBJETIVO GENERAL
<p>Los alumnos de tercero de secundaria aplican la estrategia de planificación en los conflictos entre pares.</p>	<p>7 de 10 de estudiantes cumplen parcialmente con todos los criterios de la rúbrica planteada.</p>	<p>Rúbrica que permita identificar una respuesta planificada en los participantes, a partir del cumplimiento de 4 criterios:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificación del problema- Desarrollo de posibles soluciones- Identificación de posibles consecuencias- Elección de la mejor alternativa <p>Los 3 primeros criterios se evaluarán antes del juego de roles, mediante la observación de los participantes y el registro de información expresada en la lluvia de ideas. El último criterio se evaluará durante el juego de roles.</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INTERVENCIÓN	INDICADORES DE LOGRO DE RESULTADOS	INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>OBJETIVO 1: Los alumnos conocen de manera teórica las estrategias de afrontamiento y son capaces de describir las que utilizan en situaciones de conflicto entre pares.</p>	<p>7 de 10 alumnos logran participar activamente del juego de Trivia</p>	<p>Lista de chequeo con los nombres de cada alumno, en la cual se evalúa si participó activamente o no del juego de Trivia.</p>
<p>OBJETIVO 2: Los alumnos comprenden la estrategia de planificación de manera teórica y práctica.</p>	<p>7 de 10 alumnos logran obtener un puntaje total mínimo de 1 en el cuadro de respuestas sobre la estrategia de planificación.</p>	<p>Cuadro de respuestas que evalúa si 1 o 2 conceptos mencionados se relacionan a la estrategia de planificación. Los puntajes por cada concepto oscilan entre 0 y 1: - 0 significa que el concepto no guarda relación con la estrategia propuesta - 1 significa que el concepto que sí se relaciona. El puntaje total oscila entre 0 y 2: - 0 implica que ninguno de los 2 conceptos se relaciona con la estrategia - 1 significa que solo uno de los conceptos mencionados se asocia con la estrategia - 2 implica que ambos conceptos se relacionan con la estrategia</p>

